



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS**

SILVANE DOS SANTOS MATIAS

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA EM NARRATIVAS DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE
ESCOLA PÚBLICA**

PAU DOS FERROS/RN

2023

SILVANE DOS SANTOS MATIAS

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA EM NARRATIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DA
ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Curso de Letras – Língua Inglesa do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) como requisito para obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAU DOS FERROS/RN
2023

SILVANE DOS SANTOS MATIAS

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) ao Curso de Letras – Língua Inglesa do Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Inglesa

Aprovada em: 04/abril/ 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira (UERN)
Orientador e Presidente

Profa. Esp. Jacneide Leonor Fernandes (DIREC)
Examinadora externa

Prof. Me. Jailson José dos Santos (UERN)
Examinador interno

Profa. Dra. Concísia Lopes dos Santos (UERN)
Examinadora suplente

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M433c MATIAS, SILVANE DOS SANTOS

CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM NARRATIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA. / SILVANE DOS SANTOS MATIAS. - PAU DOS FERROS - RN, 2023.

63p.

Orientador(a): Prof. Dr. MARCOS NONATO DE OLIVEIRA.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Crenças. 2. Experiências. 3. Emoções. 4. Escola Pública. I. OLIVEIRA, MARCOS NONATO DE. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

*Aos alunos e aos professores que esperam na
escola pública.*

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, pelo amor e misericórdia para comigo. Sei que dia após dia me cercas com a tua fidelidade. Obrigada, Senhor.

Aos meus familiares, que torceram e acreditaram em mais uma etapa minha vencida.

Aos professores e alunos da Escola Estadual Tarcísio Maia e da Escola Municipal Prof. Severino Bezerra, campos desta pesquisa, que gentilmente se propuseram a participar. Sem vocês este estudo não teria se concretizado. Meus sinceros agradecimentos.

Aos meus irmãos em Cristo, que oraram por mim, “reclamavam” da minha ausência em certas ocasiões. Obrigada pela compreensão.

Ao meu orientador, prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira, por tão prontamente oferecer-me oportunidades de crescimento e incentivo, desde o PIBIB até a concretização desta pesquisa, como também por seu exemplo de entusiasmo e de acreditar que a cada dia nos construímos e experienciamos coisas novas. Agradeço-te por tudo.

Aos meus professores, que me conduziram chegar até aqui.

À professora Jacneide Leonor Fernandes, com quem compartilhei das lutas de salas de aula e a quem tenho grande admiração.

Aos colegas de turma, pelas dificuldades que passamos, pelos “não” que revidamos e pelos “sim” que conquistamos. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Ao meu primo, Prof. Dr. Giezi Oliveira, pelas ricas contribuições na lapidação desta pesquisa.

Aprendemos quando compartilhamos experiências.

John Dewey

RESUMO

Esta pesquisa investiga, através de narrativas de alunos e de professores de escolas públicas, o processo de ensino-aprendizagem de línguas, advindas de suas crenças, experiências e emoções no contexto de sala de aula. Com base nas concepções apresentadas, parte-se do princípio de que tais elementos são relevantes à construção do conhecimento. Para a fundamentação teórica, utilizou-se Barcelos (2000, 2001, 2002, 2000), Miccoli (2010), Dufva (2003), Oliveira e Nascimento (2020) e Oliveira (2011), que discutem a teoria das crenças e das experiências, bem como Aragão (2008, 2011) e Brown (2007), que tratam da natureza das emoções na aprendizagem da língua inglesa, entre outros estudiosos da referida temática. O objetivo, portanto, consiste em investigar como as narrativas de professores e de alunos de escolas públicas, associadas às suas experiências e crenças, podem afetar o processo de ensino-aprendizagem de aquisição de um segundo idioma, nesse caso, a língua inglesa. A pesquisa é de cunho qualitativo, de caráter interpretativista e, como *corpus*, conta com 02 questionários emiestruturados para a realização da entrevista contendo 04 (quatro) questões distribuídas aos grupos de professores e alunos. O universo da pesquisa é de 08 (oito) participantes: 06 (seis) alunos e 02 (dois) professores de duas escolas públicas do município de Pau dos Ferros/RN. As falas transcritas foram analisadas e baseadas com base na análise de conteúdo, mediante organização em 02 (dois) grupos: professores e alunos. Como resultados, concluiu-se que as experiências e as crenças dos professores influenciam nas suas práticas pedagógicas, à medida que as emoções primárias do grupo de alunos constituíram barreiras consideráveis no processo de aquisição de segunda língua. Por fim, a pesquisa mostrou que as crenças, as experiências e as emoções dos docentes e discentes das escolas públicas estão intrinsecamente relacionadas ao processo de aprendizagem. Logo, acredita-se que a pesquisa é relevante aos estudos pedagógicos, pois aborda os melindres da convivência escolar e das relações interpessoais entre professores e alunos.

Palavras-chave: Crenças. Experiências. Emoções. Escola pública.

ABSTRACT

This research investigates, through the narratives of students and teachers from public schools, the language teaching-learning process, arising from their beliefs, experiences and emotions in the classroom context. Based on the presented conceptions, it is assumed that such elements are relevant to the construction of knowledge. For the theoretical foundation, Barcelos (2000, 2001, 2002, 2000, Miccoli (2010), Dufva (2003), Oliveira e Nascimento (2020) and Oliveira (2011) were used, who discuss the theory of beliefs and experiences, as well as Aragão (2008, 2011) and Brown (2007), who deal with the nature of emotions in learning the English language, among other scholars on the referred topic. The objective, therefore, is to investigate how the narratives of teachers and students from public schools, associated with their experiences and beliefs, can affect the teaching-learning process of acquiring a second language, in this case, the English language. The research is qualitative, interpretive in character and, as a corpus, has 02 semi-structured questionnaires for conducting the interview, containing 04 (four) questions distributed to groups of teachers and students. The universe of the research is 08 (eight) participants: 06 (six) students and 02 (two) teachers from two public schools in the city of Pau dos Ferros/RN. The transcribed speeches were analyzed and based on content analysis, by organizing them into 02 (two) groups: teachers and students. As a result, it was concluded that the teachers' experiences and beliefs influence their pedagogical practices, as the primary emotions of the group of students constituted considerable barriers in the second language acquisition process. Finally, the research showed that the beliefs, experiences and emotions of public school teachers and students are intrinsically related to the learning process. Therefore, it is believed that the research is relevant to pedagogical studies, as it addresses the issues of school life and interpersonal relationships between teachers and students.

Keywords: Beliefs. Experiences. Emotions. Public school.

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Sujeitos participantes

30

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Grupo de alunos	33
Quadro II – Grupo de professores	34
Quadro III – Assertiva prisma	34
Quadro IV – Assertiva ideia	35
Quadro V – Assertiva firmeza	36
Quadro VI - Assertiva visão	37
Quadro VII – Assertiva confiança	38
Quadro VIII – Assertiva postura	39
Quadro IX – Assertiva atitude	40
Quadro X – Assertiva prisma	41
Quadro XI – Assertiva firmeza	41
Quadro XII – Assertiva visão	42
Quadro XIII – Assertiva saber	43
Quadro XIV – Assertiva afeto	45
Quadro VX – Assertiva saber	46
Quadro XVI – Assertiva afeto	47
Quadro XVII – Assertiva saber	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	16
2.1 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA	16
2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS E O OFÍCIO DO PROFESSOR	20
2.3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO	21
3 TECENDO A METODOLOGIA	28
3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	28
4 DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS.....	33
4.1 A ARTE DE LAPIDAR AS FALAS	33
4.2 CRENÇAS RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA	34
4.3 CRENÇAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O APRENDIZADO EM SALA DE AULA	39
4.4. CRENÇA SOBRE A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	41
4.5 CRENÇA SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA.....	42
4.6. CRENÇAS RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.....	43
4.7. CRENÇAS RELACIONADAS ÀS CONCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE/EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	45
4.8 CRENÇAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM DAS EMOÇÕES EM SALA DE AULA.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda as considerações de professores e alunos sobre as crenças, experiências e emoções vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas no município de Pau dos Ferros/RN. Tal abordagem configura-se uma temática relevante no contexto da educação, posto que adentrar nos espaços educacionais, em especial as salas de aula, perpassa por identidades pessoais de professores e alunos, ao passo que também reflete pensamentos, opiniões e posicionamentos dos sujeitos envolvidos. Tal discussão é necessária, haja vista a percepção de que a pedagogia aplicada em sala de aula decorre da dinâmica das crenças, experiências e emoções de docentes e discentes, no que concerne ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, é importante considerar o novo contexto educacional e tratar a temática em questão com um novo olhar para o ensino-aprendizagem de línguas, de modo a contribuir para o entendimento dos processos de ensinar e aprender, bem como de vivenciar e experienciar uma segunda língua, nesse caso, a língua inglesa.

Embora os estudos quali-quantitativos sobre a temática das crenças, experiências e emoções tenham alavancados nos últimos anos, tal discussão não se esgota em si mesma, continua relevante, uma vez que está voltada ao aprimoramento das técnicas educacionais, no que tange aos comportamentos primários importantes e que não se perdem no tempo: empatia, afeto, sentimentos e motivações, tão necessários no espaço de sala de aula.

O interesse na pesquisa surgiu na vivência do cotidiano de sala de aula, no exercício da docência, na Educação Básica, e por adentrar nos melindres que perpassam a aprendizagem de um novo idioma. Além disso, os componentes curriculares Estágio I, em formato remoto, e Estágio II, no modelo presencial do curso de letras língua inglesa, realizados pela pesquisadora, demonstraram a necessidade de investigar sobre as práticas pedagógicas substanciais, para além dos sentidos construídos e vivenciados por professores e alunos em salas de aula, considerando suas crenças, experiências e emoções.

Nessa concepção, a pesquisa em questão é salutar, uma vez que há crenças acerca da língua inglesa, na escola pública, a exemplo da visão de uma disciplina em que os alunos não se sentem motivados para o aprendizado. Ademais, entender que o papel do professor extrapola a educação e a construção de conhecimento e, ainda, que os alunos não são meros espectadores em sala de aula, e sim indivíduos emocionais constitui um aspecto motivador para a investigação. Assim, o presente estudo emerge das seguintes questões:

1. De que maneira as experiências de professores e alunos da escola pública investigada podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa?
2. Como as crenças de professores e alunos da escola pública investigada podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa?
3. Sob o ponto de vista de professores e alunos, como a consideração das emoções, sentimentos e sensações podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa dos alunos da escola pública investigada?

Partindo das questões supracitadas, o trabalho objetiva investigar as crenças, experiências e emoções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em língua Inglesa, sob as narrativas e os olhares de professores e alunos.

Como desdobramento, os objetivos específicos consistem em: i) verificar como as relações de afetividade entre professores e alunos contribuem para o ensino-aprendizagem de língua Inglesa; ii) identificar como as experiências dos alunos com o ensino de língua inglesa contribuem para o próprio aprendizado em sala de aula; e iii) identificar nas narrativas de professores e alunos as crenças que norteiam ou são basilares no processo de aquisição de um segundo idioma.

Considera-se que a nossa pesquisa é relevante, haja vista o que a literatura da área tem mostrado sobre a temática em questão. Em função disso, o alcance dos objetivos toma como norte os trabalhos que fundamentam a pesquisa, a saber: Barcelos (2000, 2001, 2002, 2004) e Miccoli (2010), que apontam aspectos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem na língua Inglesa; Dufva (2003), Oliveira & Nascimento (2020) e Oliveira (2011), com discussões que tratam das crenças e experiências no ensino da língua inglesa; e Aragão (2011) e Brown (2007), com estudos que versam sobre as questões emotivas na aprendizagem da língua inglesa e como as abordagens afetivas entre professor e aluno podem influenciar nos resultados pedagógicos construídos nos espaços escolares de interação.

É necessário salientar que a pesquisa não objetivou abranger todos os aspectos da temática, ou esgotar as discussões sobre o assunto, por ser complexa e estar relacionada às questões subjetivas, como, por exemplo, valores, opiniões e emoções. Contudo, acredita-se que as crenças, experiências e emoções de professores e alunos, de tal modo como se apresentam em seus contextos de sala de aula, são o foco primordial da investigação, por julgar que tais estudos possam contribuir com novos elementos para a temática pedagógica do processo pedagógico de aquisição de língua estrangeira.

Nesse sentido, a pesquisa encontra-se organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é intitulado *Crenças, experiências e emoções no ensino da língua inglesa*, com discussões voltadas à importância da Linguística Aplicada para o estudo das crenças e das experiências no contexto da língua inglesa, à medida que discorre sobre a temática, no âmbito educacional, sob o viés apresentado por Oliveira (2011), destacando-se os primeiros estudos sobre as crenças no ensino de língua no contexto educacional brasileiro. Ademais, o capítulo versa sobre o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas investigadas e o ofício do professor, destacando algumas dificuldades enfrentadas pelos professores de LE nas escolas públicas, sob o olhar de Miccoli e Barcellos (2016). Por fim, com olhar voltado aos múltiplos olhares sobre a afetividade nas relações professor-aluno, são tecidas discussões sobre as crenças e emoções nos espaços de sala de aula, bem como a respeito dos fatores que influenciam a aprendizagem na língua inglesa.

No segundo capítulo, chamado *Tecendo a metodologia*, delinea-se o percurso metodológico que norteia a pesquisa e situa-se o leitor acerca dos procedimentos e instrumentos utilizados na investigação do fenômeno pesquisado, que é de natureza qualitativa, exploratória e interpretativista, com dados fundamentados na análise de conteúdo.

No terceiro capítulo, apresenta-se a discussão e análise dos dados, *A arte de lapidar as falas*, a constituição das categorias de professores e alunos, a apresentação de trechos das narrativas, crenças articuladas às teorias, caminho tecido e trilhado por meio da análise de conteúdo, mediante falas dos referidos entrevistados.

Por último, no quarto capítulo, apresentam-se as considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, bem como suas perspectivas e contribuições para o ensino de língua inglesa.

2 CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E EMOÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, trataremos discussões sobre a importância da Linguística Aplicada para o estudo das crenças e experiências e apontamos, também, como o significado das crenças ganharam visibilidade no campo educacional. Também sobre a importância de valorizar o estudo das crenças e experiências na visão de Barcelos (2004), em seus vieses educacionais, com ênfase na escola pública. Se destacam, ainda, discussões sobre as crenças e emoções nos espaços de sala de aula, como também fatores que influenciam a aprendizagem na língua inglesa. E ainda aborda questões sobre a afetividade na relação professor-aluno.

2.1 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA

Com a expansão dos estudos em Linguística Aplicada (LA), as pesquisas sobre as crenças ganharam notoriedade, isto é, destaque no contexto do ensino de línguas. Enquanto campo de estudo que investiga a relevância social da linguagem, a LA busca soluções a partir de estudos teóricos que tragam respostas práticas aos protagonistas que se inserem no processo do aprender. Dentro da LA, no Brasil, o estudo das crenças tem sido uma temática bastante promissora, pois se expande em diversos campos do conhecimento e continua despertando o interesse por novos trabalhos, mais precisamente no campo da educação.

Oliveira (2011) por exemplo, destaca que as primeiras produções sobre as crenças no contexto brasileiro foram realizadas por Leffa (1991), que abordou as concepções de crenças no ensino fundamental e percebeu que as crianças já traziam consigo algumas concepções sobre aprendizagem de língua. Por outro lado, Almeida Filho (1993) centrou seus estudos nas questões do termo cultura ou abordagem do aprender. Contudo, foi Barcelos (1995), uma das pioneiras, no Brasil, a debruçar sobre o estudo das crenças, influenciada por Almeida Filho, que se enveredou pela investigação das crenças de alunos formandos em Letras Língua Inglesa.

Segundo Oliveira (2020), as primeiras manifestações sobre o significado das crenças no campo educacional ganharam visibilidade a partir da inquietude do filósofo e educador norte-americano John Dewey em que ele apresenta dois aspectos para os conceitos de crenças: o primeiro é uma característica emergente e dinâmica das crenças, e o segundo versa sobre a relação das crenças com a construção do conhecimento e da verdade pelos indivíduos. (OLIVEIRA, 2020, p. 238) Ainda segundo Oliveira (2020), Dewey apresenta a educação como um processo contínuo de ancoragem de experiências, tanto sociais quanto individuais.

Com efeito, em seu sentido mais amplo, para Dewey (1979), a educação é uma continuidade da vida social, em que os indivíduos concebem seus valores através das experiências vivenciadas dentro de um contexto familiar ou social: quando os indivíduos recebem seus primeiros aprendizados provenientes das crenças, perpetuando de pai para filho as experiências e os valores adquiridos; e quando os valores emergem das interações e interesses afins, respectivamente.

Dewey (1979) sempre buscou entender como a experiência dos professores poderiam influenciar os alunos e, assim, construir uma nova relação de reciprocidade em sala de aula, pois as experiências docentes são importantes no contexto e processo educacional. O referido pesquisador pontua, ainda, que professores e alunos vivenciam experiências importantes em suas vidas, as quais colocam os protagonistas da educação como foco do propósito educacional. Isso leva a crer que, ao professor, cabe indagar acerca de suas próprias práticas e inquietações e, além disso, tornar-se sujeito que constrói a sua própria prática, aberto, pois, a novas experiências pedagógicas

A importância de estudar as crenças, sobretudo, na perspectiva da educação, decorre do fato de que professores e alunos podem se reconhecer e buscar autonomia para a sua aprendizagem. Nesse sentido, Madeira, (2008, p.50) postula:

Entende que o estudo sobre as crenças, na área de ensino e aprendizagem, em especial na língua inglesa, ganhou expressão devido à importância que elas exercem sobre professores e alunos, quanto ao modo como a aprendizagem de um novo idioma é apresentado em sala de aula, sob o aspecto do processo de ensino-aprendizagem.

Decerto, tratar dessa temática que relaciona as crenças ao ensino da língua inglesa na escola pública parece perder força, pois há quem diga que não funciona, uma vez que, de alguma forma, pode ser vista sob a égide política e sobre como os alunos se percebem aprendizes de uma segunda língua. Isso pode se pautar em estudos sobre as crenças dos aprendizes que, segundo Barcellos (2004, p. 134), “acreditam serem vistos como incapazes de aprender uma segunda língua, uma forma tosca de descartar as crenças inseridas no contexto dos alunos”.

Nessa ótica, um estudo apresentado por Lima (2011) destaca que há um distanciamento entre o que é esperado para o ensino da língua inglesa e o que é realmente ofertado. Daí a relevância de trazer considerações sobre o estudo das crenças e das experiências no contexto da educação, no sentido de envolver questões relativas aos limites, às concepções e às posturas dos envolvidos nos seus espaços de interação. Logo, considerar as crenças e as experiências dos sujeitos envolvidos no espaço da escola é, acima de tudo, tornar suas percepções sobre as

questões das crenças e experiências como elementos imprescindíveis no contexto que tece todo o processo educativo.

Ademais, é importante valorizar o estudo das crenças e experiências em seus vieses educacionais, com ênfase na escola pública, pois, segundo Barcelos (2004), ainda que exista uma gama de trabalhos sobre as crenças, há uma tendência que as envolvem: os aspectos opinativos e ideológicos, ou seja, as “motivações pessoais” (grifo nosso) dos professores e alunos, como o autor postula:

Ao aluno pode haver motivação que o influencie no seu processo de ensino-aprendizagem, ao professor, refere-se sobre a maneira como ele apresenta uma determinada temática em sala de aula. Assim, tanto alunos como professores podem ser influenciados e influenciadores por suas concepções no espaço de sala de aula. As crenças são parte de nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos. (BARCELOS, 2000, p. 59)

Dessa forma, fica evidente que as crenças e experiências vivenciadas no espaço da sala de aula, também conhecidas por aqueles que nelas estão inseridos, tornam-se coparticipantes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, essas crenças e experiências podem contribuir nas relações professor-aluno, em suas práticas e ações, no conhecimento, aprendizado de uma língua e nas interações que permeiam a comunidade escolar.

Nessa ótica, Barcelos (2001, p. 87) destaca que “o conhecimento não pode ser separado da ação”, o que aponta para um aspecto essencial, mediante experiências que estabelecem relações entre a cognição e a aprendizagem. É certo, pois, que pensar em crenças e experiências implica pensar e refletir sobre nosso conhecimento e nossas convicções, em que estamos inseridos e, de todo modo, e refletem nossas ações do cotidiano. Logo, as crenças influenciam no processo de aprender, pautando-se em toda a dimensão escolar. Corroborando Barcellos, (2004), Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020, p.72) destacam que

Quando pensamos nas crenças sem fazermos referência ao processo ensino-aprendizagem, logo as relacionamos a ideias, opiniões e convicções que temos acerca de nossa vida e de tudo que nos rodeia, repercutindo em nossa postura diante de nós mesmos, dos outros e em relação ao ambiente do qual fazemos parte.

Diante desse exposto, é assertivo reconhecer que as crenças permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem enquanto assunto que corrobora para a ação do professor em sala de aula, bem como reflete nas interações pedagógicas, as quais repercutem nas relações de afetividade vivenciadas entre professores e alunos. Sobre isso, Barcelos (2004, p.20) evidencia que

Crenças são opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a respeito de suas próprias experiências”. Além disso, a autora traz a assertiva de que crenças não seriam somente um conceito cognitivo, são, antes, “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Nessa perspectiva, é salutar compreender que as crenças e as experiências permeadas no contexto escolar, perpassadas pelo ensino-aprendizagem, são importantes, uma vez que, dentro do contexto de sala de aula, podem contribuir para a efetivação de ações que visem significados efetivos à construção de aprendizagem do aluno como um ser social em desenvolvimento, uma vez que, no âmbito escolar, estabelece inter-relações que o capacita a refletir sobre suas ações. Na visão de Dufva (2003, p.137),

As crenças podem ser ditas como únicas no sentido de que elas refletem um ponto de vista pessoal, são mantidas por um agente cognitivo particular, que podem tanto ser mantidas privadas ou articuladas à vontade em público. Ao mesmo tempo, crenças sempre, necessariamente, ecoam características que estão presentes em discursos prevalecentes da sociedade.

Essa concepção sugere que, de um lado, as crenças se apresentam como um significado social e dinâmico, refletem as opiniões dos envolvidos presentes no discurso e, de algum modo, suscitam experiências, enquanto, por outro lado, se impregnam no cotidiano, refletindo na forma de aprender, porque perpassam por uma multiplicidade de fatores, pelo constructo das interações e nos discursos de professores e alunos sujeitos do ensino-aprendizagem. Logo, ressalta-se, ainda, um ponto essencial, em que as crenças têm suas bases individuais, mas também sociais, e, mesmo que sejam dinâmicas, podem passar por modificações a partir do surgimento de novos discursos e práticas.

Barcelos (2001, p. 72) destaca que “existe uma gama de estudos sobre as crenças, mas ainda não há uma definição única para descrevê-las, como exemplo, podem ser definidas como opiniões ou ideias que os alunos e professores têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas.”

Desse modo, sem comprovação científica, as crenças e descrenças no ensino de língua se pautam no ponto de vista de que estão relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Assim, faz-se necessário haver uma investigação contextualizada das crenças e entender como elas interagem com as ações dos alunos, ao passo que também é importante compreender como as funções exercidas por elas contribuem para a aprendizagem.

No que concerne às experiências, podemos afirmar que são importantes à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é no contexto da vivência do aluno que estão

imbricadas e são construídas, desconstruídas e reconstruídas, considerando as interações com o outro. Nesse contexto, Miccoli (2010, p.142) assevera que

Todas as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais”. Assim, é necessário entender que as experiências vivenciadas são constructos fundamentais que nos cercam e permanecem por toda a nossa vida. Além disso, ela ainda destaca que as experiências designam “um processo constituído de uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações.

As nossas experiências podem ser notadas a partir das crenças, pois estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos, o que é necessário, uma vez que se ancoram na perspectiva da construção de um ressignificar do ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, se alunos e professores são participantes do contexto escolar, conseqüentemente, vivenciam crenças e experiências. Daí a importância de entender que crenças e experiências se inserem num mesmo contexto, por serem indissociáveis, na prática, sofrem influências uma da outra simultaneamente. Além disso, cabe destacar que os processos experienciais vivenciados em nossa história conferem um aprendizado à construção das nossas relações, pois as nossas experiências são elaboradas numa relação de interação e nos espaços em que convivemos e interagimos; por isso elas são complexas.

Nessa perspectiva, apresentando-se com um significado social, dinâmico e que reflete um ponto de vista pessoal ou articulado no discurso e, de alguma forma, agregado às experiências, as crenças também refletem a postura daqueles que vivenciam o processo do aprender. Diante disso, alunos e professores perpassam por uma multiplicidade de fatores, pelo constructo das interações, pelos discursos de professores e participam do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barcelos (2000, p.59), crenças e experiências não podem ser tratadas separadamente, pois este faz parte daquele e ambas influenciam constantemente a nossa vivência de maneira mútua, o que corrobora para o propósito do seu enfoque no ensino-aprendizagem diante do contexto escolar. Nesse contexto, podemos entender que todas as ações que vislumbram o ensino-aprendizagem perpassam pelas crenças e experiências de vivência.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS E O OFÍCIO DO PROFESSOR

Para Miccoli (2016) *apud* (Assis-Peterson&Cox,2007), as escolas brasileiras não são o contexto ideal para a aprendizagem de línguas estrangeiras. A excelência está longe delas e o

“discurso da ineficiência do ensino do inglês [...] é incessantemente entoado por [...] professores, [...] alunos, [...], diretores, [...], coordenadores ...” (Assis-Peterson&Cox,200:10)

Muitos professores de língua estrangeira entram numa escola pública previamente desesperançados. No entanto, todos os que ingressam no ensino público contam com duas possibilidades de ação – a vontade de fazer a diferença,

apesar dos pesares ou a atitude de resignificação frente ao que está posto [...]. (MICCOLI, 2016, p.15).

Decerto, “a realidade do ensino de línguas estrangeiras está a “anos luz” da escola modelo, porém destaca a importância de os professores não abandonarem o barco” (MICCOLI, p. 16). No entanto, para tanto, é necessário que a língua inglesa ocupe uma maior notoriedade nos espaços das escolas públicas. Daí a importância de reconhecer a LI.

Na escola, pode haver segmentos que não dão atenção à língua inglesa e, assim, ocasionar uma certa desmotivação aos professores, situação relacionada ao fato de encontramos nas escolas as aulas de língua inglesa em horários finais de um turno, momento em que alunos já foram expostos a inúmeras informações, limitando-os a uma atenção maior. (BARCELLOS, 2016, p.42).

Decerto, primeiro, entende-se ser salutar que a valorização da língua inglesa passe pela compreensão de que o currículo escolar deve trazer as condições necessárias para alocar o tempo determinado às aulas e, em seguida, necessário definir as necessidades e as condições dos alunos às cargas horárias adequadas.

Essa situação se apresenta como crenças que trazem limitações às condições de trabalho e, inclusive, às suas próprias limitações, enquanto indivíduos sociais e emocionais, e, por conseguinte, influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com Silva e Piva (2016), o papel do aluno na sala de aula é protagonizar a sua própria aprendizagem, vendo no professor um mediador, e não um “responsável direto por sua aprendizagem” (2016, p. 65).

2.3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Evidentemente, em relação às emoções, observou-se que, por muito tempo, os estudos direcionados a esse respeito foram negligenciados nos espaços de sala de aula, de modo que somente a partir da década de 90 surgiu a preocupação de autores em conhecer a temática. De

início, o estudo se voltou à área da psicologia, relacionada à questão da inteligência emocional, com o teórico Goleman (1995), no contexto educacional.

Com a amplitude de seus estudos, outras áreas se incumbiram de estudar as emoções, voltadas às questões escolares e direcionadas às situações de ensino-aprendizagem de língua. Como exemplo, podemos citar Aragão (2008), que versa sobre as rotinas de professores e alunos relativos ao ensino-aprendizagem, apontando que as emoções estão intrinsecamente ligadas, andam juntas e, por conseguinte, corroboram para desenvolver um papel primordial nos espaços de sala de aula.

Contudo, existe uma lacuna a ser preenchida sobre o estudo mais aprofundado, no que concerne à abordagem das emoções nos contextos escolares, de modo a não haver um consenso para o significado e o conceito das emoções, uma vez que, como tema complexo, adentra os limites da identidade, individualidade e subjetividade dos indivíduos (alunos/professores) (Barcelos; 2015; Aragão, 2018; Benesch, 2012).

É sabido, pois, que, quando discorremos sobre a dimensão afetiva relacionada ao contexto de aprendizagem em sala de aula, encontramos autores com olhares direcionados a essa questão, que permeia o contexto de sala de aula. Mastrella (2011) aponta que a motivação é um fator primordial e que tem sido questionado por diversos autores, ao tratar da aquisição de Língua Estrangeira (LE). Ademais, para essa autora, alguns estudiosos inserem o desejo, a força de vontade e a força interior em patamares que impulsionam alguém a “sentir a necessidade de aprender uma nova língua. Para ela, isso é concebido como motivação para uma nova aprendizagem”. (MASTRELLA, 2011, p. 90).

Sobre isso, Mastrella (2011, *apud* GARDNER, 1985) aponta que “as atitudes e as motivações dos aprendizes exercem grande influência sobre a aquisição da segunda língua porque orientam o indivíduo a procurar oportunidade para aprender” (MASTRELLA, 2011, p 92). Ainda segundo a autora, a motivação é o fator afetivo essencial à aprendizagem da língua estrangeira no espaço de sala de aula, pois se insere em um universo complexo e subjetivo, permeado das relações que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os estudos de Robert Garden, em 1972, postulam que a motivação surgiu como um dos assuntos quando nos reportamos à aprendizagem de uma língua e não é algo novo, quando referente à aquisição de línguas. E essa motivação é um fator de grande importância para a aprendizagem da língua inglesa. Entendemos que, se o aluno estiver motivado, a sua aprendizagem será mais fácil.

Nesse cenário, as relações professor-aluno são bastantes significativas e discutidas em várias áreas ao longo da história, não só no aspecto educacional, mas numa dimensão social e

política. É uma temática que vislumbra e expressa os sentimentos carregados de emoções, em seus aspectos positivos ou negativos, que, de certa forma, podem afetar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e na prática pedagógica do professor. Noutras palavras, o docente precisa estar atento não só ao aspecto cognitivo, mas ao emocional dos alunos, o que, portanto, não é uma tarefa fácil, mas carregada de significados e representações.

Para Osti (2012, p. 42), todas as relações são permeadas pela afetividade, de modo que, quando o aluno é motivado a uma determinada atividade, a aprendizagem pode fluir espontaneamente. No entanto, essa aprendizagem está alicerçada na motivação recebida do professor, pois é preciso que exista uma relação de afetividade mútua e espaço propício para o desenvolvimento da expressividade do aluno. Sobre isso, podemos apontar os estudos de Gardner e Lambert (1972), que demonstram resultados importantes acerca da motivação integrativa: o aprendiz apresenta interesse em aprender e participar de uma comunidade falante da LE.

Com efeito, esses estudos impulsionaram o olhar de outros estudiosos para o fator motivação, direcionando-os ao ambiente de sala de aula. O modelo proposto por Gardner e Lambert (1972) instigou Dörnyei (1994) a conceituar a motivação para a aprendizagem da LE em três níveis: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem.

De acordo com Mastrella (2011) *apud* Dörnyei (1994), o primeiro nível é o mais geral na construção da motivação, em que os aprendizes têm orientações e buscam motivos que os levem a objetivos de aprendizagem, no sentido de, acima de tudo, ter suas escolhas para uma ou outra língua. O segundo nível envolve afetividade a partir da cognição e traça a personalidade que pode ser instável; a necessidade de realização ou sucesso e a autoconfiança são os dois componentes desse nível. Já o terceiro nível diz respeito à motivação que surge de fatores extrínsecos e intrínsecos. (MASTRELLA, 2011, p. 94-95).

Segundo Brown (1994), a motivação pode se referir a desejos ou impulsos que poderão surgir de recompensa, do sucesso do aprendiz e da sua personalidade, mas pode ter outras fontes de impulso, em razão de variar de acordo com o momento em que o aprendiz se encontra. Por exemplo, as emoções que são inerentes ao aprendiz e refletem sobre as suas ações. (MASTRELLA, 2011, p. 121).

Até o início do século XVIII, não existia uma definição precisa para a palavra emoção, na língua inglesa, tampouco se associava a uma teoria. A concretização de uma definição para essa palavra só acontece no início do século XIX, com os estudos de Thomas Brown, ao inseri-la como uma categoria teórica. Assim, considerando os aspectos afetivos do aprendiz, Brown (2007) ressalta que afeto se refere à emoção ou ao sentimento. Ainda para Brown (2007, p.153):

O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e pode estar justaposto ao lado cognitivo. Assim, o desenvolvimento dos estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores da personalidade, sentimentos sobre nós mesmos e sobre aqueles com os quais venhamos a ter contato.

Nesse sentido, mediar o conhecimento de forma positiva e relevante, em sala de aula, é essencial ao discente, sobretudo, para que haja uma relação de reciprocidade entre mestre e aprendiz. Por essa razão, a afetividade faz parte desse processo de construção que impacta o processo de ensino-aprendizagem. Para Goldani (2010, p.13):

A aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade.

Partindo desse pressuposto, observamos que um ponto essencial a ser considerado nas relações entre professor e aluno é a afetividade, tida como mola propulsora nas suas relações interpessoais. Os afetos estão imbricados no processo de ensinar e aprender e, por conseguinte, perpassam pelas crenças e experiências. Os afetos fazem parte integrante da espécie humana, à medida que “as emoções são modificadas, transformadas nas relações sociais, isto é, nas trocas e interações que se dão entre os indivíduos” (ALMEIDA, 2003, p.64).

Desse modo, é necessário compreender que as relações entre professores e alunos implicam significados importantes, que são apreendidos e expressam um sinal de um para o outro. Assim, as relações de afeto entre professor e aluno são possuidoras de caráter social, e as expressões de afeto são adquiridas, não são espontâneas e se modificam conforme as situações emotivas.

Em razão disso, Aquino (1996, p. 49) aponta a importância de uma relação estreita entre os protagonistas, professor e aluno, pois representam a matéria-prima em que essas relações são produzidas. Essa relação torna a prática educativa com mais sentido, pois as emoções necessitam estar presentes no processo de construção da aprendizagem. Assim, torna-se necessário compreender que as emoções estão imbricadas no processo de ensino-aprendizagem, e as práticas educativas necessitam estar voltadas ao aspecto das emoções, pois entendemos que as relações de afetividade entre aluno e professor são imprescindíveis a uma aprendizagem eficaz. Sobre isso, Aragão (2011, p.163) aponta que

Embora as emoções estejam presentes no cotidiano de sala de aula, continua-se a conhecer pouco sobre como a cultura dos indivíduos se relaciona com as emoções e como estas estão inseridas em nossas experiências no ensino e na aprendizagem de uma nova língua.

Diante disso, destacamos a afetividade como um ponto importante, pois, em vista disso, entendemos que as emoções e sentimentos acompanham as relações entre professores e alunos e movimentam-se por diversos significados que, ao serem apreendidos, trazem consigo um sinal de pertencimento.

Logo, faz-se necessário destacar que a ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula pode trazer prejuízos à ação pedagógica, pois a sua falta atinge ambos os protagonistas, professor e aluno (ALMEIDA, 2003, p. 15). Com base em Wallon (1971), a autora descreve a emoção como algo imprevisível, pois não se sabe o momento em que podem surgir eventos advindos de questões emocionais, deixando o sujeito vulnerável a qualquer momento. Quando o professor não tem um determinado conhecimento sobre as emoções enquanto conceito e de como lidar com elas, torna-se difícil o trato com as situações emotivas em sala de aula, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, deve ser algo compreensivo, pois não sabemos o momento em que as emoções podem fluir em sala de aula, haja vista ser algo da própria natureza emocional do homem (ALMEIDA, 2003, p. 91).

Como aponta Almeida (2003) *apud* Wallon (1971), a emoção pode ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Isso pode acontecer com os professores, ao não (re)conhecer os possíveis indicadores de uma emoção, que, em geral, podem demonstrar dificuldades em lidar com as situações emotivas em sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção. (ALMEIDA, 2003, p. 91).

Nas palavras de Andrade (2011, p. 167) *apud* Scovel (2000), ainda há uma incógnita no que concerne ao modo de entender como as emoções se apresentam ou se processam no ensino-aprendizagem de línguas. Por um momento, até se pensa que a emoção seja uma força motriz à aquisição de segunda língua, embora ainda exista uma lacuna na compreensão de muitos estudiosos a respeito das emoções, sendo relevante ressaltar que os estudos propostos tentam apresentar visões a respeito de como as emoções atravessam os espaços educacionais.

Abrir um diálogo com os sujeitos envolvidos nesses espaços é, por demais, importante, tendo em vista que professores e alunos apresentam visões diferentes sobre como as emoções se processam em seu cotidiano (ANDRADE, 2011, p. 167 *apud* SCOVEL, 2000, p. 140). Ainda para Andrade (2011, p. 168) *apud* Aragão (2005, 2007) e Miccoli (2007), é de grande relevância ter uma visão de como os alunos descrevem sua aprendizagem, tendo em vista suas

expectativas, experiências e emoções e, de modo especial, como estas contribuem no processo do aprender.

Ainda a esse respeito, Andrade (2011, p. 168) *apud* Aragão (2005,2007) e Miccoli (2007) destacam a importância de ter uma compreensão sobre como os alunos abordam sua aprendizagem, expectativas, eventos marcantes, as razões que os movem e, de alguma forma, como os afetos podem se apresentar imbricados na forma como os conhecimentos são apreendidos.

Segundo Davis et al (1994), o afeto se apresenta como algo indispensável às boas relações humanas e eficaz para reforçar potencialidades, podendo ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. Além disso, o afeto estimula a velocidade de construção do conhecimento, pois, quando se sentem seguras, as pessoas aprendem com mais facilidade.

De acordo com Mukai e Conceição (2012, p 121), as crenças se ligam às motivações, levando os alunos a interagir, ainda que com expectativas, medos e anseios diante dos métodos de aprendizagem apresentados, isso porque é na escola que o aluno se faz presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento e de afeto. Desse modo, a escola não pode negligenciar, subestimar ou até suprimir o espaço das emoções em suas atividades em sala de aula. (ALMEIDA, 2003, p. 102).

O medo, a ansiedade e a incerteza fazem parte das realidades dos alunos que vivem as experiências com a língua inglesa em sala de aula. Essas emoções, segundo Benesch (2012), consideradas ruins, inserem-se nos contextos dos alunos, passando a dominá-los em certas circunstâncias e, muitas vezes, passam despercebidas por professores ou, inclusive, são deixadas de lado, porque, em algum momento, passará por questões culturais e pela subjetividade dos alunos. Aragão (2011, p.170) destaca que

Situações comuns à sala de aula, como envolver a atenção dos alunos, despertar e manter o prazer pela aprendizagem, e o interesse pela língua ensinada, engaja-los nas tarefas que propomos e nas dinâmicas conversacionais, foram sempre temas importantes para a reflexão sobre o ensino/ aprendizagem de uma língua e que tem relação preponderante com as emoções aí envolvidas.

Portanto, a afetividade é um ponto essencial entre professor e aluno e, como mola propulsora nas relações interpessoais, em sua prática pedagógica, o professor precisa basear-se no diálogo, criando um ambiente propício ao estímulo de um cenário de aprendizagens, priorizando-as em detrimento de um processo significativo, em que as relações e as

subjetividades sejam respeitadas. É indispensável, pois, que a relação entre professor e aluno esteja alicerçada no respeito e na confiança.

Por tais postulados, observa-se um avanço sobre o estudo das crenças e emoções referentes ao ensino-aprendizagem de línguas, um tema que adentra o universo das salas de aula e lida com indivíduos em processo de desenvolvimento, conhecendo-se e reconhecendo-se como seres sociais, trazendo consigo experiências de vidas. Porém, suas experiências não dão conta, em sala de aula, de assumir uma postura frente à aprendizagem da língua inglesa, haja vista os inúmeros problemas que as escolas públicas enfrentam, quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas.

Daí a necessidade de estudos cada vez mais voltados ao ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva da escola pública, pois ainda existem dificuldades para lidar com essa problemática. Esse entendimento, como aponta Barcelos (2004), faz-se necessário frente à complexidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto da língua inglesa, pois não tem como não tentar compreender seus significados sem estabelecer nenhum tipo de vínculo às experiências e às crenças dos envolvidos. Nesse contexto de sala de aula, nota-se as questões das emoções, tão esquecidas nesses últimos tempos, no contexto educativo; professores e alunos são seres sociais e políticos, mas, acima de tudo, seres humanos afetivos.

Em suma, convém postular a importância da escola, enquanto espaço de convivências afetivas, pelas relações que seus protagonistas estabelecem, de ampliar seu olhar para além, ou seja, direcionar seus múltiplos olhares à sala de aula, pois é nela que se “tece uma complexa rede de relações” (AQUINO, 1996, p. 79), tão necessárias e urgentes no cotidiano entre professores e alunos, vislumbrando as suas emoções.

3 TECENDO A METODOLOGIA

Neste capítulo, traça-se o percurso metodológico da pesquisa, detalhando o seu contexto de realização, caracterização e abordagem, da escolha dos participantes e instrumentos utilizados, para a coleta de dados, à análise dos dados. Logo após, descreve-se o *corpus* da pesquisa – as narrativas dos professores e seus alunos, que perpassam suas crenças, experiências e emoções no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas, e delimitam-se os participantes e os critérios de inclusão e exclusão. Ademais, discorre-se sobre os procedimentos de coleta de dados, que ocorrerão por meio de entrevista e questionários.

3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, em que o universo das investigações se ancora no cotidiano e nas experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos atores que as vivenciam (MINAYO, 2007, p.23). Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa, as análises apresentadas *a posteriori* são suficientes para discutir as questões levantadas e atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

A pesquisa é exploratória, segundo Gil (2002), tipo de estudo que visa obter maior intimidade com o problema, no sentido de torná-lo mais explícito, bem como proporcionar uma visão geral do tipo aproximativo acerca de determinado fato.

Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é também interpretativista, uma vez que o pesquisador realiza a coleta dos dados, descreve e analisa-os. Ainda para esse autor, quanto aos instrumentos de coleta de dados, cita-se observações, entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, documentos e materiais audiovisuais. Logo, o caráter interpretativista desta pesquisa decorre dos significados construídos sobre os dados coletados diante da temática abordada, das vivências no ambiente escolar e das perspectivas de professores e alunos acerca do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Decerto, o referido estudo, que se configura nas crenças, experiências e emoções no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa, com base em narrativas de professores e alunos de uma escola pública, está ancorado na abordagem comunicativa apresentada por Barcelos (2004).

Além disso, esta pesquisa versa sobre um levantamento bibliográfico: entrevista com pessoas, as quais tiveram experiências com a temática proposta.

Esta pesquisa também tem um caráter multifacetado, pois discute a abrangência da temática no espaço escolar, bem como sua abordagem, considerando tratar-se de uma temática que adentra os melindres da sala de aula e transcorre temáticas atuais e necessárias.

O *corpus* da pesquisa consiste na análise de narrativas de professores e alunos sobre as crenças, experiências e emoções que permeiam o ensino da língua inglesa e as aprendizagens. No Brasil, os estudos de Telles (2000, 2002, 2004) compreendem a pesquisa narrativa como uma abordagem adequada à investigação do pensamento e das experiências dos professores (BARCELOS, 2006, p. 147).

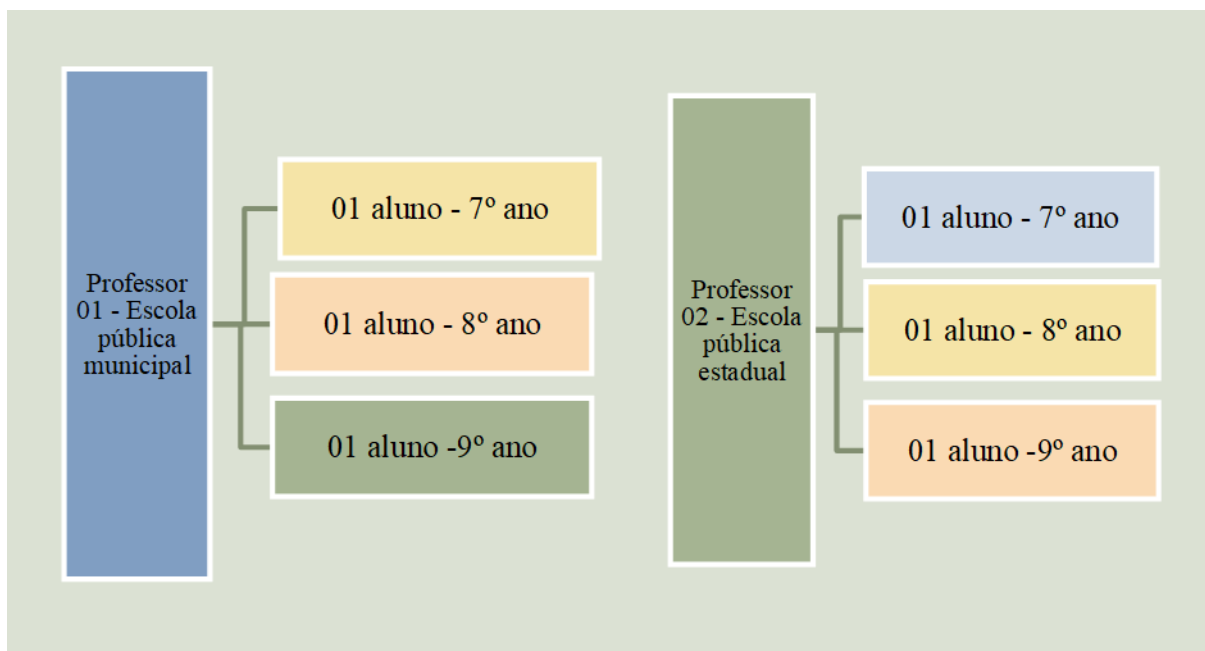
Na percepção de Barcelos, citando Beattie (2000), as narrativas mostram as maneiras únicas de cada sujeito lidar com seus dilemas e desafios, atuam como referenciais em que refletimos sobre nossas experiências e reconstruímo-las com base novas percepções e experiências. Por outro lado, na perspectiva de Dutra (2002, p.374), é através da narrativa que podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador, que não informa sobre as suas experiências, mas conta sobre elas, oportunizando a escuta pelo outro, este podendo interpretá-las ao seu modo.

A pesquisa narrativa permite que os professores organizem e articulem os conhecimentos e crenças sobre o ensino, revelando as experiências que guiam seu trabalho (JOHNSON e GOLOMBEK, 2002 p.7). Isso porque os alunos levam consigo histórias de vida e aprendizagens que oportunizam uma troca de conhecimentos sobre a compreensão de suas crenças e experiências, bem como das emoções. Para Barcelos, (2006, p. 151), “as narrativas constituem-se em um método adequado para investigar crenças” (p.151).

Noutras palavras, a pesquisa qualitativa pode ser assinalada com tentativa de uma captação detalhada dos significados e peculiaridades situacionais apresentadas pelos entrevistados, ao invés da produção de medidas qualitativas de características ou comportamentos.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa totalizam o quantitativo de 08 (oito) participantes, distribuídos entre alunos e professores. Em específico, 02 (dois) docentes do ensino fundamental II, da disciplina de língua inglesa, ambos com larga experiência em sala de aula e atuantes nas turmas de 6º ao 9º ano das redes públicas estadual e municipal da cidade de Pau dos Ferros/RN; e 06 (seis) alunos, distribuídos por séries iguais e pelos respectivos professores e escolas, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1- Sujeitos Participantes



Fonte: Elaboração Própria.

Quanto à consolidação, foram utilizados critérios de inclusão e exclusão para a efetivação dos participantes na pesquisa. Quanto aos professores, os critérios de inclusão foram os seguintes: i) ser efetivo do quadro funcional das escolas campo de pesquisa, com graduação em língua inglesa; ii) atuar na zona urbana do município; e iii) aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa. Como critérios de exclusão, estabeleceu-se aos docentes: i) não se encontrar de licença, ou em substituição; e ii) não pertencer à zona rural, nesse caso, por inviabilidade de deslocamento do pesquisador.

Quanto aos alunos, elegeu-se dois critérios de inclusão, a saber: i) estar regularmente matriculado nas respectivas escolas, estadual e municipal, *lôcus* da pesquisa; e ii) pertencer às séries do 7º ao 9º ano, de ambos os turnos, matutino e vespertino. A escolha dos referidos alunos ocorreu em virtude de estes já possuir uma aproximação com a língua inglesa e um contato em cursos oferecidos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) através do Programa de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID). Diante disso, optou-se por investigar, nas narrativas de alunos e professores, suas concepções sobre “crenças”, “experiências e emoções” no contexto de sala de aula, de modo a tentar captar os sentimentos emergentes nos discursos e falas dos participantes, no espaço de aula de língua inglesa.

Com efeito, a escolha pela entrevista semiestruturada tem a vantagem de dar ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre suas respostas a partir do foco central proposto pelo entrevistador. Isso permite que as respostas do entrevistado sejam espontâneas e livres de

influência ou manipulação externa e aumenta a credibilidade na atuação do entrevistador (TRIVIÑOS, 1987).

A coleta de dados ocorreu no período de dezembro de 2022 a janeiro de 2023. Para a efetivação da pesquisa e obtenção das informações, optou-se pela entrevista semiestruturada baseada em roteiro (APÊNDICE A e B), enquanto instrumentos para a captação dos dados, conforme objetivos da pesquisa. O roteiro se configurou em 04 (quatro) questões direcionadas aos alunos e (04) quatro aos professores, do tipo aberta, que, segundo Vieira-Abrahão (2006), visam explorar as percepções e opiniões que cada informante pode oferecer ao entrevistador.

Na coleta dos dados, orientou-se o entrevistado a discorrer sobre a temática proposta, uma vez que detém as informações experienciadas por ele. Como parte do processo de preparação dos trabalhos, foi realizada uma visita às instituições, após convite feito aos participantes da pesquisa, momento em que se explanou a importância e o objetivo do referido estudo, de modo a esclarecer acerca da natureza voluntária da pesquisa e despertar o interesse participativo.

Considerando a participação dos alunos envolvidos, a realização das entrevistas aconteceu nos locais de estudo, em horários previamente agendados e de comum acordo entre entrevistados e entrevistador. As entrevistas contaram com um roteiro de questões, e as respostas foram gravadas em um dispositivo eletrônico (celular) para posterior análise. No entanto, as entrevistas com os 02 (dois) professores foram realizadas pela plataforma WhatsApp, devido à incompatibilidade de horários entre entrevistados e entrevistador, de modo que as perguntas foram enviadas e, posteriormente, devolvidas para análise.

Os dados foram analisados com base no método qualitativo interpretativista, a técnica de análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2002), constituída por:

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

Para Minayo (2004), a análise de conteúdo permite encontrar respostas às questões formuladas, à medida que se confirmam as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (pressupostos); além de descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, isto é, do que está sendo confirmado.

Nesse sentido, a pesquisa se mostrou pertinente ao uso da análise de conteúdo, no sentido de, neste trabalho, ser possível verificar as experiências de professores e alunos sobre o

ensino-aprendizagem de língua Inglesa, bem como sobre as crenças imbricadas em seus contextos de vida. A participação dos entrevistados deu-se de forma voluntária e procurou não causar danos, desconfortos ou constrangimentos aos participantes.

Entendendo que a pesquisa aborda uma temática de cunho complexo e delicado, que adentra o espaço escolar e de natureza privativa, foram escolhidos codinomes, sinônimos das palavras “crenças”, “experiências” e “emoções”, quanto à identificação dos sujeitos participantes, a saber: *Prisma, Ideia, Firmeza, Visão, Confiança, Afeto, Postura, Atitude e Saber.*

4 DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo abordamos os resultados das análises após a lapidação das falas constituídas em grupos de alunos e professores, através de trechos das narrativas, os quais articulados e dialogados com as teorias, nos embasaram para trilhar o caminho e analisar sob a ótica da análise de conteúdo as narrativas dos entrevistados. Os recortes trazem suas impressões acerca de como vivenciaram experiências com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em seus cotidianos de sala de aula.

4.1 A ARTE DE LAPIDAR AS FALAS

Considerando a essência das falas, as primícias das vozes e o entendimento de como os protagonistas das salas de aula tecem as suas relações, tornou-se essencial, a meu ver, lapidar as vozes e trazer o melhor para integrar as discussões pautadas. Trazemos recortes das narrativas para entender como os sujeitos relacionam-se, enxergam-se em seus universos, agem, pensam, creem e constituem-se como indivíduos emocionais e intelectuais é importante, porque cada aluno e cada professor têm as suas crenças, vivem as suas experiências. Nenhum pode sentir as emoções pelos outros, cada um é ímpar, é singular, ainda que vivamos em um mundo plural. Por essa razão, as narrativas tecidas e apresentadas retratam um pouco do que vivem os protagonistas das salas de aula: professores e alunos. Logo, apontamos em suas falas, muito além do que dizem, porque quem “diz” apenas transmite um recado, mas quem fala vai muito além, pois dá forma ao recado, desafia o conteúdo, interroga e investiga. (ANTUNES, 2003, p.27).

Desse modo, este capítulo traz as análises e discussões sobre a temática discutida e encontra-se dividido em (02) dois grupos: alunos e professores. Cada grupo apresenta as questões propostas nos questionários da entrevista, conforme tabelas a seguir:

QUADRO I - Grupo de Alunos

GRUPO I – ALUNOS
1.Crenças relacionadas às experiências com o ensino da língua inglesa em sala de aula
2.Crenças relacionadas às contribuições do ensino da língua inglesa ao aprendizado em sala de aula

3. Crenças relacionadas às emoções/afetividade na relação professor-aluno no ensino aprendizagem da língua inglesa
4. Crenças relacionadas à motivação para o ensino-aprendizagem da língua inglesa em sala de aula

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO II - Grupo de Professores

GRUPO II – PROFESSORES
1. Crenças relacionadas às experiências da prática pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem
2. Crenças relacionadas às concepções sobre as relações de afetividade/emoções na construção da aprendizagem
3. Crenças relacionadas à abordagem das emoções em sala de aula
4. Crenças relacionadas a importância das relações de afetividade entre professores e alunos na construção da aprendizagem em língua inglesa

Fonte: Elaboração própria.

Ao final de cada seção abaixo relacionada ao grupo de alunos e ao grupo de professores trazemos um parágrafo reforçando sobre o que foi apresentado com relação às narrativas expostas.

4.2 CRENÇAS RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Nesta seção, apresenta-se as considerações dos alunos sobre suas crenças relacionadas às experiências com o ensino da língua inglesa em sala de aula. Para esta seção fizemos a primeira indagação. quais as suas experiências com o ensino da língua inglesa em sala de aula? Das primícias de suas vozes, teceu-se o seguinte relato:

QUADRO III - Assertiva Prisma

Crença: A aprendizagem também acontece através de brincadeiras e jogos

"A gente tem aprendido bastante com a professora "FÉ", que é uma professora muito boa, esforçada, divertida, que tem passado vários ensinamentos para a gente, não só por tarefas, mas também por brincadeiras e jogos para não ficar aquela coisa chata".

Fonte: Elaboração própria.

Diante da narrativa de Prisma, compreende-se as crenças vinculadas aos aspectos voltados aos ensinamentos, brincadeiras e jogos que a professora propõe em sala de aula. Nisso, o aluno crê que esse tipo de estudo, pautado nesses instrumentos de ensino, também é válido à aprendizagem, sendo importante para não tornar uma aula "chata".

Um aspecto interessante é que, em sua fala, o aluno aponta que a sala de aula é um espaço dinâmico e interativo, além de reforçar a crença de que é possível aprender não apenas com tarefas pontuais, pois mediar o ensino com o uso de abordagens e técnicas adequadas, como citado por PRISMA, também é uma estratégia de aprendizagem. Isso porque a interferência didática que o professor usa traz significados relevantes no processo de ensino-aprendizagem na língua inglesa. Para o entrevistado, a professora apresenta uma ruptura nas aulas meramente tradicionais.

Ao usar esses instrumentos em suas aulas, a professora incentiva e estimula os alunos a expandir seus conhecimentos, aguçar a criatividade e, principalmente, tornar a sua aula prazerosa e não enfadonha ou "chata". O professor precisa deixar claro que as aulas lúdicas também são propícias à aprendizagem em língua inglesa, segundo Almeida, (2015), atividades com aulas práticas e lúdicas facilitam a aprendizagem dos alunos. Ademais, a ludicidade torna as aulas mais dinâmicas e participativas, atuando como estratégias bem elaboradas que contribuem para o êxito no aprendizado da língua inglesa em sala de aula. (LOPES, 2007, p. 35)

Isso corrobora com os postulados de Teixeira (1995), quando se refere ao interesse apresentado pelo aluno, considerando o aprendizado por meio do prazer que a ludicidade nas aulas de LI oferece (TEIXEIRA, p. 23, 1995), bem como ao que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando se reporta "à transversalidade e às atividades lúdicas perpassadas pelo eixo das linguagens" (BRASIL, 2017).

Vejamos, na sequência, o próximo relato:

QUADRO IV - Assertiva Ideia

Crença: A escrita de textos é fundamental para a aquisição de palavras novas, e o O ensino com música favorece a aprendizagem

"Hum! A professora geralmente manda a gente fazer, escrever textos e eu acredito que isso seja bom porque a gente pode treinar a escrita tal, aprender palavras novas ou até através de músicas. Acredito que seja um pouco interessante".

Fonte: Elaboração própria.

Na narrativa de Ideia, evidencia-se a crença de que vivenciar as experiências em sala de aula com o ensino da língua inglesa volta-se à **escrita de textos** e à aprendizagem de palavras novas. Na concepção do aluno, essa experiência com a escrita é boa, uma vez que, por meio do treino, aprimorará o desempenho nas produções e, conseqüentemente, expandirá seu vocabulário com palavras novas. Logo, percebe-se a crença de que “fazer” textos contribuirá à aprendizagem da escrita em língua inglesa.

No relato de Ideia, percebe-se, ainda, a relevância da música em trazer um favorecimento à aprendizagem em língua inglesa, sendo, pois, um “treino na audição, ainda que seja pouca”. Daí é possível apontar a crença de que as aulas com músicas são atividades prazerosas.

Assim, entendemos que a música também carrega significados para o aluno, pois traz uma relação de domínio afetivo e recordações, além de estimular a cognição e a memória. As afirmações de Ideia corroboram com Redding (2010, p. 24), para quem a música “gruda” na vida dos alunos e se apresenta como “uma linguagem universal”, que transcende qualquer língua específica, uma vez que, ao ser usada com propósito pedagógico, traz inúmeras possibilidades para além dos limites da escrita. Logo, a música também se configura, segundo Murphey, (1992) fonte motivacional e importante recurso pedagógico a ser incluído nas aulas de língua inglesa, pois, de certo modo, torna-se uma forma criativa de propiciar significados e resgatar memórias afetivas dos alunos.

QUADRO V - Assertiva Firmeza

Crença: Atividades com mais foco na tradução não agrega aprendizado eficaz

"Assim, é... no nosso conteúdo de língua inglesa, é mais trabalho que a gente faz mais baseado em traduzir, então, em tese, eu acabo não aprendendo com isso".

Fonte: Elaboração própria.

Na narrativa de Firmeza, aponta-se uma crença de que as experiências com as aulas de língua inglesa baseadas no trabalho que consiste em meramente "traduzir" não agrega um aprendizado eficaz, levando o aluno a uma frustração, não acreditando, assim, na eficiência da aula. Ademais, é válido destacar, na fala do discente, um aspecto negativo: a falta de aproveitamento nessas aulas, pois não desperta o seu interesse.

Essa crença dialoga com os postulados de Duff (1989) quando ressalta sobre a importância da tradução como ferramenta nas aulas de língua inglesa e que de algum modo é usada de forma ineficiente pelos professores, haja vista, muitas vezes, não possuir materiais suficientes para abordar a questão da tradução. Logo, pode-se pensar que, em alguns momentos, usa-se atividades de tradução como forma punitiva.

Com efeito, é interessante deixar claro que, com o surgimento da abordagem comunicativa, centrada no aluno, a tradução passou por um certo "acanhamento", embora, aos poucos, tenha voltado a ressurgir nas aulas de LI (LEFFA, 1988, p. 226).

Os alunos também têm sua visão de mundo construída através dos conteúdos trabalhados, sendo necessário ouvir suas sugestões para uma aprendizagem significativa, haja vista o tal processo não perpassar somente pela transmissão do conhecimento, mas pelo contexto social de inserção do aluno. (SILVA E NAVARRO (2012, p. 97).

Em contraponto à narrativa de Firmeza, vejamos o relato descrito por Visão:

QUADRO VI - Assertiva Visão

Crença: Uso de séries, filmes e textos nas aulas de língua inglesa melhoram a compreensão do aluno durante a aula

"As experiências são boas, o professor é muito ótimo. A gente entende a matéria bem. E, tipo, até do meu dia a dia com palavras que eu não sabia, textos, séries, livros, dá pra conseguir entender, pelas palavras."

Fonte: Elaboração própria.

Como vê-se, Visão apresenta boas **experiências** de aprendizagem com o ensino da língua inglesa em sala de aula, a partir de uma crença que se pauta em alargar a compreensão da matéria por meio de séries e livros, fazendo deduções no contexto da série – falas que constituem os enunciados interativos dos personagens das Séries para facilitar sua compreensão. Vale destacar, nas palavras de Visão, que deduzir o significado das palavras no contexto facilita a sua compreensão, pois “as palavras”, antes não compreendidas, passaram a fazer sentido. São sentimentos positivos, uma vez que se percebe como coparticipante do seu progresso.

Essa crença corrobora com as palavras de Barcelos (2001, p. 87), ao postular que "o conhecimento não pode ser separado da ação". Ou seja, as experiências apontadas por Visão fazem parte das suas próprias ações, como é o caso da aprendizagem realizada através das séries e dos filmes que conhece, ações que estabelecem relações com a própria aprendizagem.

Para isso, ao inserir atividades do convívio dos alunos em sala de aula, tais como referidas por Visão, corrobora Lopes, (2007, p. 35). “o professor desperta o interesse nas atividades e inova a sua prática, pois torna as aulas mais dinâmicas e participativas, uma vez que estratégias de ensino-aprendizagem bem elaboradas contribuem para o êxito no aprendizado da língua inglesa em sala de aula’

QUADRO VII - Assertiva Confiança

Crença: As experiências como uma “visão de futuro”
"As experiências são muito boas. Tenho aprendido bastante com o professor. É um aprendizado muito grande para a gente se preparar futuramente... intercâmbio, viagens e até mesmo para o IF".

Fonte: Elaboração própria.

Na fala de Confiança, destaca-se a crença de que a sua aprendizagem com o ensino da língua inglesa pauta-se na preparação para uma “visão de futuro”, intercâmbio, viagens ou conseguir “entrar” no IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte). Logo, fica claro que as experiências vivenciadas por ela é algo *sine qua non* para o seu bom aprendizado.

Decerto, a narrativa de Confiança corrobora com a aprendizagem que “visam o futuro” (OLIVEIRA,2011, p.26 *apud* MICCOLI ,2010). É importante notar que todas as experiências claramente apontadas e vivenciadas no universo do aluno são essenciais à construção de suas aprendizagens, pois, segundo Oliveira (2011), “essas experiências são cognitivas, sociais e afetivas, vivenciadas no contexto de sala de aula e se reportam às concepções e aos conhecimentos oportunizados no processo de ensino-aprendizagem que eles têm concebido” (OLIVEIRA, 2011, p.25).

As narrativas apresentas nesta seção Crenças relacionadas às experiências com o ensino da língua inglesa em sala de aula apresentam-se como experiências essencialmente positivas, com exceção da narrativa de Firmeza, em que podemos observar a crença baseada em “traduzir”.

4.3 CRENÇAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O APRENDIZADO EM SALA DE AULA

Esse tópico versa sobre a seguinte pergunta: As experiências vivenciadas por você têm contribuído para o seu aprendizado em língua inglesa em sala de aula? Disso, extraiu-se a seguinte narrativa:

QUADRO VIII - Assertiva Postura

Crença: Entender apenas o “básico” do inglês é suficiente
"Tem, né? Porque o inglês está em todo lugar. Está nas comidas, nos alimentos. Então, eu entendo pelo menos o básico do inglês ajuda na minha vivência em casa, em alguns games que eu jogo".

Fonte: Elaboração própria.

Como nota-se, o aluno relata a importância da contribuição do ensino da língua inglesa para o seu aprendizado, de modo que a crença se estabelece em entender que apenas o “básico” do inglês é suficiente para ajudá-lo, principalmente em seus games. Segundo Postura, o jogo ajuda na aprendizagem de vocabulário, no sentido de relacionar ao contexto em que vive.

A narrativa de Postura coaduna com a assertiva de (RODRIGUES, 2019, p.2) *apud* NUNES (2002), ao relata que as metodologias, enquanto objetos de ensino, servem tanto para revisar conhecimentos quanto para aguçar curiosidades. Logo, é nessa interação com os jogos

que ocorre a construção de conhecimento e de práticas sociais, pois muito se pode aprender com a inserção de games nas aulas de língua inglesa, mediante troca de conhecimentos, colaboração, interatividade e busca por um ensino-aprendizagem mais significativo.

QUADRO IX - Assertiva Atitude

<p>Crenças: As traduções facilitam na aprendizagem da língua inglesa O medo de errar e passar por constrangimento</p>
<p>"Tem, tem contribuído, sim. As traduções que muitas palavras em inglês têm me ajudado pra eu não ter medo, não ficar enganada. Pra eu não falar uma palavra errada e insultar alguém sem querer, sem saber, na inocência".</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na fala de Atitude, pode-se perceber a crença de que o “medo” e a insegurança fazem parte do seu cotidiano e pode trazer consequências quando precisa falar, por temer “falar errado” e, com isso, insultar alguém, haja vista não entender uma palavra em uso. Ademais, insere-se outra crença que engloba o trabalho com traduções.

Embora a estratégia de tradução, segundo Rodrigues (2016), seja importante, torna-se um fator limitante, pois o aluno só reconhece a língua inglesa por meio da própria língua, o português, e limita-se apenas em traduzir, não ativando as demais estratégias de aprendizagem que, na verdade, necessitaria ser propiciadas pelo professor, a saber: associar palavras a imagens, trabalhos em grupo para a prática do vocabulário, *flascards etc.* (RODRIGUES, 2016, p. 84,85).

A narrativa de ATITUDE se alinha aos postulados de Aragão (2007.p 66) *apud* MacIntyre (2002: 61-62), que versa sobre o sentimento de constrangimento, uma vez que a partir do medo de “errar” é possível produzir uma reação de retraimento comportamental: o aluno se retrai e evita interagir na comunicação.

As narrativas apresentadas nesta seção Crenças sobre as contribuições do ensino da língua inglesa para o aprendizado em sala de aula apontaram que entender apenas o “básico” do inglês é suficiente; o medo de falar errado para não ter constrangimento e o trabalho com traduções facilitou as aprendizagens da língua inglesa.

4.4. CRENÇAS SOBRE A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Neste tópico, aponta-se as considerações dos alunos no que concerne à relação de afetividade e ao aprendizado da Língua inglesa em sala de aula, mediante seguinte indagação: Na sua concepção, como as relações de afetividade entre professor e aluno contribuem para o ensino-aprendizagem na língua inglesa em sala de aula? Vejamos o excerto a seguir:

QUADRO X - Assertiva Prisma

Crença: A amizade como fator importante da afetividade entre professor e aluno

"Eu acho que é bastante importante porque, quando o aluno é amigo do professor, na hora da explicação, ele consegue se concentrar melhor [...], entender o que o professor fala também., de modo normal... assim, sem conflito que às vezes tem entre professor e aluno".

Fonte: Elaboração própria.

A crença extraída da fala de Prisma pauta-se sobre a questão da amizade que o aluno constrói com o professor. Para o discente, essa amizade é fundamental para haver um melhor aprendizado em sala de aula, pois, quando isso acontece, há uma troca de confiabilidade, sendo possível concentrar-se mais nas aulas e ter interesse no que está sendo trabalhado pelo professor. Ademais, a discente sente-se motivada para a aula, porque, então, tem uma relação de amizade. Em especial, é importante destacar a palavra “conflito”, nesse caso, referente, por vezes, a algumas atitudes ou situações conflitantes entre professor e aluno.

QUADRO XI - Assertiva Firmeza

Crença: Respeito entre os professores e alunos como eficácia na aprendizagem da Língua Inglesa

“É bastante importante. Para mim, é o essencial, sabe. Por quê? Porque se o aluno não tiver uma boa relação com seu professor, ele não vai meio que está interessado no que ele fala, mesmo que o professor seja duro dá pra entender parte sabe.... É como pai e filho, se o filho não tiver respeito pelo pai, como é o professor no caso, então, eu acredito que seja muito difícil o aluno aprender, sabe, é?”.

Fonte: Elaboração própria.

A crença presente na narrativa de Firmeza baseia-se na afetividade recíproca, entendendo que, quando isso não acontece em sala de aula, não há um bom aprendizado, de tal forma que a inexistência desta afetividade não contribui para a vida de ambos. Sua narrativa traduz-se como uma relação de respeito entre pai e filho, mediante necessidade de estabelecer respeito. Com isso, Aquino (1996, p. 49) ressalta que a relação de afetividade entre os protagonistas, professor e aluno, são essenciais à construção de uma aprendizagem eficaz. Assim, conclui-se que a afetividade é extremamente essencial na relação entre professor e aluno.

As narrativas apresentadas nesta seção **Crença sobre a afetividade nas relações de professores e alunos no ensino-aprendizagem da língua inglesa** destacam a amizade, o respeito e a afetividade como elementos importantes na interação entre aluno e professor.

4.5 CRENÇA SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Nesta seção, indagou-se o seguinte: Você se sente motivado(a) a participar das aulas de língua inglesa em sala de aula? Como resposta, obteve-se o relato a seguir:

QUADRO XII - Assertiva Visão

Crença: Atividades extracurriculares contribuem para a motivação do aluno
“Sim, eu me sinto muito motivada. Esse ano apareceu umas pessoas da UERN propondo curso, minicursos e tal. Eu aprendi bastante e isso me motivou também. Espero que ano que vem tenha essa oportunidade”.

Fonte: Elaboração própria.

Para Visão, participar de atividades desenvolvidas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) foi importante, em razão de oportunizar mais uma aprendizagem em Língua Inglesa. Noutras palavras, essas atividades, mediante minicursos ofertados, trouxe uma motivação maior para participar outra vez. Suas palavras deixam claro a importância da referida instituição retornar à escola para promover novas oportunidades de aprendizagem em língua

Inglesa. Contudo, embora apresentando uma experiência positiva com a língua inglesa, observa-se que o aluno não referencia a motivação à sua experiência em sala com o professor, mas a algo externo à escola. Isso pode revelar a possibilidade de ocultar sobre o fato de as aulas serem fonte de motivação ou fuga.

Nesse ínterim, Aragão (2007, p.65) traz a emoção como um sistema motivador primário que, ao fazer parte do contexto vivenciado pelo aluno, fornece intensidade, urgência e energia no comportamento. Logo, vê-se a ansiedade nas palavras de Visão, quando ela aguarda por mais uma oportunidade de aprender com a língua inglesa, segundo Arnold e Brown (1999, p. 9), talvez, o fator que mais obstrui e limita o processo de aprendizagem de uma língua.

A narrativa desta seção **Crenças sobre a motivação para o ensino-aprendizagem da língua inglesa em sala de aula** apontou para uma motivação que envolveu uma atividade extracurricular oferecida por uma instituição, promovendo empatia e motivação à informante.

4.6. CRENÇAS RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

Esta seção tem como norte a seguinte pergunta: De que maneira as experiências vivenciadas na sua prática pedagógica em língua inglesa têm contribuído para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula?

QUADRO XIII - Assertiva Saber

<p>Crenças: Diálogo e metodologia adequados como forma de gerir o processo ensino-aprendizagem</p>
<p>“Bem, eu tive a oportunidade sempre de estudar com professores na minha formação em si, com professores que abriam ao diálogo, deixavam muito a gente mostrar nosso posicionamento. Então, eu procuro em minhas aulas, né, tentar ver até onde eu posso forçar naquele conteúdo, se trabalhando determinada metodologia, aquilo está atingindo positivamente né, tentando ser autocrítico com relação à espécie de trabalho que estou desenvolvendo, né?”</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na narrativa de Saber, destaca-se a crença de que o diálogo e a preocupação em usar uma metodologia adequada são partes essenciais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, sob a influência do ambiente, as emoções permeadas no diálogo através das experiências tendem a realizar, por meio de manifestações intensas, uma ligação entre o indivíduo e a aprendizagem. Partindo disso, é importante frisar que “as experiências designam um processo constituído de uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações”. (MICCOLI, 2010, p.142).

Nessa ótica, destaca-se uma crença que corrobora com Vygotsky *apud* Lopes (2009, p.5), de que cabe ao professor compreender que a sua atuação em sala de aula é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que, principalmente, o diálogo torna-se essencialmente imprescindível na sala de aula. Isso porque “o diálogo é um ponto chave para mediar o conhecimento e compreender os avanços, desafios e dificuldades dos alunos”. (VYGOTSKY *apud* LOPES, 2009, p.5), ao passo que, por meio das interações, o indivíduo constrói o seu desenvolvimento, sendo o diálogo um meio propício para isso.

Ademais, é válido pontuar a importância das experiências vivenciadas em seu processo de formação, de modo que o diálogo é essencial à construção do aprendizado, ponte estabelecida pelo discente, em sua fala, ao tratar da formação que teve com o que realiza em sala de aula. Logo, é importante destacar que Saber considera sua autoavaliação quando diz: “*tentando ser autocrítico com relação à espécie de trabalho que estou desenvolvendo, né?*” o que é válido, pois o professor tem a oportunidade de rever suas práticas e posturas, o que corrobora com Pimenta (2006), ao postular que os professores, por meio de suas experiências, devem se autoavaliar e possibilitar uma reflexão sobre a própria prática (PIMENTA, 2006, p. 20)

A narrativa nesta seção **Crenças relacionadas às experiências pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa** apresenta o diálogo e o uso de metodologia adequados como formas de gerir o processo de ensino-aprendizagem, bem como a importância da autoavaliação/autocrítica do professor para o desempenho de suas atividades voltadas à construção do ensino-aprendizagem dos alunos.

4.7. CRENÇAS RELACIONADAS ÀS CONCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE/EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta seção, o foco recai sobre o seguinte questionamento: na sua concepção, as relações de afetividade entre professores e alunos influenciam para a construção da aprendizagem em língua inglesa? Vejamos o relato que segue:

QUADRO XIV - Assertiva Afeto

<p>Crenças: Atenção às emoções dos alunos contribui para uma aprendizagem satisfatória</p>
<p>“Sim, certamente, as emoções influenciam e muito. Nós sabemos que o aprendizado não é meramente um processo cognitivo ou intelectual, né? O modo como nós nos sentimos influi poderosamente e no quanto e como nós aprendemos. Então, prestar atenção no âmbito afetivo dos alunos pode melhorar o aprendizado significativamente [...]. Na verdade, os sentimentos interferem em um aprendizado eficaz em qualquer idade. Eu acho muito importante que os alunos vejam que a gente se interessa por eles, que a gente se interessa sobre o que eles pensam, sobre o que eles sentem. Que nós não somos indiferentes aos sentimentos deles. É preciso estarmos atentos ao estado emocional dos nossos alunos. Quando as emoções são bem gerenciadas, elas propiciam aprendizagens mais benéficas e prazerosas”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na narrativa de Afeto, pode-se perceber a crença relacionada à atenção dada as emoções dos alunos, deixando claro a importância de estar atento aos sentimentos dos alunos, pois são seres emocionais, de modo que qualquer mudança de comportamento necessita ser observada. Logo, é possível identificar a preocupação de Afeto sobre os sentimentos dos alunos, quando a participante entende que ela precisa saber que os professores se interessam pelo que pensam, sabem e sentem.

Essa fala enfatiza que os sentimentos dos alunos não são invisíveis aos seus olhos, pois, quando um aluno passa por alguma situação relacionada à aprendizagem e, por algum motivo, as emoções influenciam seu processo de ensino-aprendizagem, é necessário atentar-se à questão, pois, em detrimentos de suas emoções e sentimentos, os alunos “erram” por não

conseguir desenvolver suas atividades intelectuais, fazendo-se necessário um olhar mais atento, uma vez que, aos serem acolhidos em suas dificuldades de aprendizagem, em seus sentimentos, há, com certeza, uma aprendizagem eficaz. Goldani (2010) corrobora com a assertiva, ao apontar que a “aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, e que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (GOLDANI, 2010, p.13).

Dito isso, é importante que, por meio da observação e convivência em sala de aula, o professor tente identificar, nos aprendizes, os aspectos afetivos que podem influenciar a aprendizagem dos alunos em língua inglesa, uma vez que um ambiente com possibilidades de ser compreendido, em seus mais diferentes aspectos, tanto em suas atitudes quanto em suas condutas ou crenças, é provável que os estímulos e a cognição fluam para uma aprendizagem mais eficaz. Isso porque “o gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, são tão expressivos quanto as palavras”. Dolle (1993) *apud* Osis (2012, p. 42).

QUADRO VX - Assertiva Saber

<p>Crenças: Respeito e empatia às vivências trazidas pelos alunos como forma integrativa na construção da aprendizagem</p>
<p>“Sim, na minha opinião, as emoções influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula porque, diferente de qualquer trabalho que exige um conhecimento técnico apenas, você, quando lida com pessoas, com seres humanos, você é movido pelas emoções, você carrega as suas emoções, as suas vivências familiares no seu contexto de trabalho e os alunos também trazem as emoções deles, as experiências deles, as vivências deles”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na fala de Saber, observa-se a crença em que o respeito às vivências trazidas pelos alunos é um ponto chave a ser estabelecido entre o professor. A empatia é importante nas relações interpessoais, em que os afetos podem estar imbricados no processo de ensinar e aprender em língua inglesa, especialmente pela apreensão e medo, ao não conseguir se comunicar nessa língua. A empatia do professor torna a aprendizagem mais agradável, pois o professor, ao se colocar no lugar do aluno, pode entender suas dificuldades e conflitos, bem como se estão aptos àquela aprendizagem.

A crença revelada no respeito destaca a importância de compreender que cada aluno é um ser único, com individualidades, motivos e sentimentos, muitas vezes, modelados pelas estruturais sociais de convivência.

Segundo Aquino (1996, p 49), é importante que haja uma relação estreita entre os protagonistas, e que a empatia se apresente de maneira harmônica, de modo a priorizar uma aprendizagem significativa que agregue conhecimento e domínio sobre as relações entre professor e aluno.

As narrativas informadas nesta seção **Crenças relacionadas às concepções sobre as relações de afetividade/emoções na construção da aprendizagem** apontam que a atenção às emoções dos alunos contribui para uma aprendizagem satisfatória, e o respeito e a empatia às vivências trazidas pelos alunos como forma integrativa na construção da aprendizagem apresentam-se como formais importantes nas relações entre professor e aluno em sala de aula.

4.8 CRENÇAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM DAS EMOÇÕES EM SALA DE AULA

Nesta seção, perguntamos: Na sua prática pedagógica, no percurso do processo de ensino-aprendizagem, como você trabalha/aborda a questão das emoções em sala de aula para a construção do ensino-aprendizagem?

QUADRO XVI - Assertiva Afeto

Crenças: A importância do acolhimento para as relações de afeto
<p>“Como eu trabalho na escola pública, uma escola que recebe alunos, filhos dos trabalhadores, alunos carentes, carentes, não falo só economicamente, mas carentes de instrução de cultura e de afeto também, né? então, a importância da escola, da forma como nós acolhemos e tratamos, acho que aumenta ainda mais a nossa responsabilidade, né? de sermos conscientes, das importâncias dessas relações de afeto que nós desenvolvemos com os nossos alunos. [...] Buscar acolher bem, buscar, criar esse ambiente que o aluno se sinta seguro, se sinta em paz, criar uma relação de confiança, né? para que ele possa internalizar aquela tranquilidade para aprender, né, porque, acho que não se pode aprender seriamente e tranquilamente num ambiente de insegurança, tensão, medo e de desconfiança”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na narrativa de Afeto, evidencia-se a crença de que o acolhimento é um fator primordial à condução de um aprendizado eficaz. Para o(a) professor(a), a escola pública carrega esse papel de acolher os alunos carentes não economicamente, mas de cultura, instrução e afetos, tão essenciais às fases pelas quais passam. Ademais, para o(a) docente, a escola deve se preocupar e olhar para os alunos não de forma a enxergar somente as suas intelectualidades, refletindo sobre as suas emoções, mas também sobre o que a ausência da figura do professor pode causar na vida de um aluno. Isso corrobora com SARNOSKI (2014) que postula: “não basta apenas investigar, refletir ou identificar a forma de trabalhar a afetividade nas escolas, pois ensinar é, em síntese, um esforço para auxiliar ou moldar o desenvolvimento de cada indivíduo, porque esse é um processo que se dá de fora para dentro”. (SARNOSKI, 2014, p.3).

Em sua narrativa pode-se perceber a preocupação em acolher o aluno de forma que ele se sinta bem e seguro no espaço da escola, da sala de aula. É importante frisar que a escola é o espaço de desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno. O participante Afeto entende que os professores e a escola têm a responsabilidade sobre os alunos quanto aos seus estados emocionais, que devem ser desenvolvidos nos espaços e nas relações escolares. Ademais, a tarefa docente versa sobre um papel social e político insubstituível; daí a importância de compreender que não podemos separar a razão da emoção, ambas estão agregadas, pois não somos só emoção, tampouco só razão, somos os dois simultaneamente.

QUADRO XVII - Assertiva Saber

Crenças: Conhecer o perfil dos alunos e as experiências trazidas por eles
<p>“Para lidar com as emoções você tem que ter muita troca, você tem que procurar conhecer muito bem seus alunos, né? A gente sabe que os alunos trazem, não é um robô que você programa. Cada um traz vivências próprias e você pra trabalhar essas emoções, tem que fazer um apanhado geral de um modo que, no seu falar, no seu fazer, você consiga balizar o que vai trabalhar, o que acha que pode influenciar positivamente e o que não pode. Conhecer o perfil pra você com que tipo de emoções você está lidando. Sé é uma turma mais elétrica, mais brincalhona, se os alunos são mais concentrados, mais calados, se eles têm mais dificuldades, se não têm”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

As narrativas nesta última seção **Crenças sobre a prática pedagógica na abordagem das emoções em sala de aula** enfatizam a importância do acolhimento para as relações de afeto,

bem como aponta que a escola deve se preocupar com o aluno em seus vários aspectos, tanto intelectuais quanto emocionais. É necessário, ainda, conhecer e respeitar as experiências trazidas pelos alunos, para que se sentiam coparticipantes de suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs discutir o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas, a partir de uma investigação de caráter intersubjetivo acerca de crenças, experiências e emoções emergentes, no contexto de sala de aula, à luz dos conceitos de crenças, experiências, emoções e aprendizagens.

O objetivo consistiu em verificar como as relações de afetividade entre professores e alunos contribuíam para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente a língua inglesa. Como resultados, observou-se que, mesmo com as questões afetivas, de natureza abstrata ou subjetiva, havia uma possibilidade de traçar um paralelo entre a natureza comportamental dos professores e alunos envolvidos no referido estudo e o rendimento estratégico do ensino de línguas em sala de aula.

Todavia, a pesquisadora tem a clara convicção de que o estudo requer um aprofundamento mais detalhado acerca dos aspectos socioculturais envolvidos no processo pedagógico do ensino de língua inglesa. Nesse sentido, é importante frisar que o referido estudo não esgota as possibilidades metodológicas que poderiam ampliar a proposta, mas, dentro das possibilidades, observou-se que o primeiro objetivo foi alcançado, tendo em vista as especificidades e complexidades que a temática impõe.

Com relação ao segundo objetivo específico, identificar como as experiências dos alunos com o ensino de língua inglesa contribuem para o próprio aprendizado em sala de aula, verificou-se que o nível de experiência que o aluno já desenvolveu e internalizou em sua memória afetiva, ao longo de sua vida, contribui verdadeiramente para o ensino-aprendizagem, à medida que as crenças agregadas às suas vidas podem ser utilizadas como uma metodologia de ensino. Porém, seria necessário um estudo de cunho experimental mais específico para delineamento dos aspectos psicossociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em suma, é importante salientar que este trabalho demonstra ser possível à projeção de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, observando, assim, os aspectos cognitivos, sociais e culturais que envolvem o aprendizado de um idioma.

Assim, ao se optar pela análise dos dados que deram suporte à pesquisa, nota-se um novo olhar acerca do universo dos alunos, com seus medos, emoções e expectativas, além de entender como as experiências dos docentes apresentam relações de causa e efeito pedagógicas em sala de aula.

Com efeito, é possível vislumbrar, a partir dos pontos de vista dos protagonistas da sala de aula, como os conceitos e significados vivenciados em seus cotidianos e as relações de afeto podem influenciar ou refletir no ensino de língua estrangeira.

Em síntese, ao lapidar as falas que emergiram dos discursos dos informantes, convém destacar a importância de vivenciar o ensino-aprendizagem de língua inglesa através de jogos, séries e músicas, de modo que o uso de abordagens e técnicas adequadas são instrumentos importantes de aprendizagem, uma vez por envolver aspectos emotivos.

No segundo grupo, de professores, destacou-se, sobretudo, as experiências pedagógicas interrelacionadas às concepções sobre as emoções envolvidas e as abordagens correlacionadas à afetividade em sala de aula. Ademais, cabe salientar a importância do diálogo e o uso de metodologias adequadas como forma de gerir o processo educacional.

Por fim, as reflexões apresentadas no decorrer deste trabalho não se esgotam aqui, entendendo, pois, que a cada dia há uma nova aprendizagem, vive-se uma nova experiência e movemo-nos por um novo esperançar. Assim, “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (Paulo Freire). Logo, que cada um que faz a escola pública possa esperançar!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Almeida: **A emoção na sala de aula**. Campinas. Papirus. 3ª ed. 2003
- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico**. 2015. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em 02/10/2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas. SP: Pontes, 1993.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **SÃO AS HISTÓRIAS QUE NOS DIZEM MAIS: Emoção, reflexão e ação na sala de aula**. BH. 2007.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, M. R. M. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- BARCELOS, Ana Maria. Ferreira. **Metodologia de Pesquisa e Crença sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v1, n.1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 2002.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de língua, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.
- BROWN, A. L. (1980) **Metacognitive development and reading**. In: NARDI, Maria Isabel Asperti. Leitura em Língua Inglesa. UNESP/Redefor. São Paulo, 2012.
- CUNHA, ALEX GARCIA DA; MICOLLI, LAURA. **Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1. Ed. – São Paulo. Parábola Editorial, 2016.
- DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação** (Coleção Magistério.2º grau. Série formação do professor) 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994
- DEWEY, JOHN. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007

DUFVA, Hannele. **Beliefs in dialogue: a bakhtinian view**. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.

DUTRA, E. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia, v.7, n.2, p. 371-378,2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf> Acesso em: 01/2023.

GIL, Antonio Carlos . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDANI, A; TOGATLIAN, M. A; COSTA. R. A. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, 1988. Ed. da UFSC, p.211-236.

LOPES, A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus Editora, 2007. p. 35-48.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem** - Programa de Desenvolvimento Educacional – Ponta Grossa / Paraná, 2009.

MADEIRA, Fábio. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. Revista Linguagem & Ensino, v. 8, nº 2, 2008.

MICCOLI, LAURA. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 26. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MURPHEY, TIM. **Music & Song**. Oxford: Oxford University Press, 1992

NASCIMENTO, N. M.; OLIVEIRA, F. E.; OLIVEIRA, M. N. **Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil**. Revista Trama, v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/issue/view/1138> Acesso em: 28 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Marcos Nonato. **Experiências e crenças sobre o ensino-aprendizagem de escrita construídas por alunos de jornalismo**. 2011. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

OLIVEIRA, Marcos Nonato. **Crenças e experiências no ensino-aprendizagem de línguas. Perspectivas Teóricas.**: O ensino de Línguas & Literatura; análises linguístico-literário e práticas de letramento. / Organização. Maria Edneide Ferreira de Carvalho; Concísia Lopes dos Santos. Pau dos Ferros; UERN/ DLV, 2022.

OSTI, Andreia. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente.** Jundiaí. Paco Editorial: 2012

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil.** gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REDDING, Jenny. Building ESL Lessons around Pop and Rock Music. In: CARMONA, J.A. (org.) **Language Teaching in ESL Education** - current issues, collaborations and Practice. Charlotte, North Carolina: Kona Publishing, 2010.

RODRIGUES, Daniela Silveira. **O uso de jogos no ensino da língua inglesa.** Revista Artigos.Com | ISSN 2596-0253 | Volume 1 – 2019

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no Processo Ensino- Aprendizagem**– Revista de Educação do Ideau, Vol. 9, Nº20 julho a dezembro, 2014.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.** Revista Eletrônica Interdisciplinar, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia – UNIVAR, Barra das Garças, MT, v.2, n.8, p. 95-100, 2012.

TRIVIÑOS Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas; 1987.

VIEIRA Abrahão, Maria. Helena. (2006). Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

APÊNDICES

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS-CAPF
CURSO: LETRAS- LÍNGUA INGLESA

Querido aluno(a), o presente questionário servirá como base para a coleta das informações primordiais a essa pesquisa. Deixamos claros que não haverá exposição dos nomes dos participantes, usaremos codinomes para preservar as suas identidades. A sua contribuição será primordial para esta pesquisa.

Obrigada!

APÊNDICE A - Questionário para entrevista com os alunos

Data da entrevista: ____/____/____

Aluno: -----

1. Quais as suas experiências com o ensino da língua inglesa em sala de aula?

2. As experiências por você têm contribuído para a sua aprendizagem em língua inglesa?

3. Na sua concepção, como as relações de afetividade entre professor e aluno contribuem para o ensino-aprendizagem na língua inglesa em sala de aula?

4. Você se sente motivado a participar das aulas de língua inglesa em sala de aula?



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS-CAPF
CURSO: LETRAS- LÍNGUA INGLESA

Prezado professor(a) o presente questionário servirá como base para a coleta das informações primordiais a esta pesquisa. Deixamos claros que não haverá exposição dos nomes dos participantes, usaremos codinomes para preservar as suas identidades. A sua contribuição será primordial para esta pesquisa.

Obrigada!

APÊNDICE B - Questionário para entrevista com os professores

DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____

PROFESSOR(A): -----

1- Na sua opinião, as emoções influenciam no processo de ensino aprendizagem em sala de aula? Explique.

2- Na sua prática educativa, no percurso do processo de ensino da língua inglesa, como você trabalha/aborda a questão das emoções em sala de aula?

3-De que maneira, as experiências vivenciadas na sua prática pedagógica em língua inglesa, tem contribuído para o processo de ensino aprendizagem dos alunos em sala de aula?

4-Na sua concepção, qual a importância das relações de afetividade entre professores e alunos na construção da aprendizagem em língua inglesa?

ANEXOS

EXTRATOS DAS NARATIVAS

Narrativa 01 – Professor

Bem, eu trabalho geralmente de modo intencional. a maior parte do tempo, no geral. Como assim? Sempre consciente do impacto que a gente tem sobre os alunos, sempre bem consciente da forma como a gente conduz o nosso trabalho, né? vai interferir em muita coisa, no resultado que a gente tem, na forma como a gente é percebido pelos alunos, né? Sempre considerando que a aprendizagem ela vai ser mais eficaz, mais prazerosa, quando a gente conduz o trabalho para ter um ambiente mais leve, um ambiente de mútuo respeito, né? Um ambiente motivador, impulsionador para que eles desenvolvam as habilidades, as competências de uma forma mais tranquila, mais relaxada, mais leve né? Então eu procuro conduzir o meu trabalho, buscando sempre elevar as perspectivas educativas e também psicológicas dos alunos.

Como eu trabalho na escola pública, uma escola em que recebe alunos da periferia, os filhos dos trabalhadores, alunos carentes, carentes, não falo só economicamente, mas carentes de instrução de cultura e de afeto também, né? Então, a importância da escola, da forma como nós as acolhemos e as tratamos, acho que aumenta ainda mais a nossa responsabilidade de sermos conscientes, das importâncias dessas relações de afeto que nós desenvolvemos com os nossos alunos, né?

Então, buscar acolher bem, buscar, criar esse ambiente que o aluno se sinta seguro, se sinta em paz, criar uma relação de confiança, né? para que ele possa internalizar aquela tranquilidade para aprender, né, porque, acho que não se pode aprender seriamente e tranquilamente num ambiente de insegurança, tensão, medo de desconfiança. Talvez você possa ser até aprovado numa matéria, mas aprender não, aprender, não! Aprender significativamente, não! Então é preciso saber criar esse ambiente, essa atmosfera de paz, de segurança, de maneira que os alunos possam, sentir que, puxa! Aqui se deve trabalhar, se deve estudar, mas o ambiente é bom.

Uma matéria pode ser difícil, exigir muita atenção e esforço, mas isso não significa que deva ser com trabalho tenso, né? Angustiante e de incerteza, não, pelo contrário, né? e todos esses fatores, todos esses fatores são extremamente assim, importantes, de considerarmos, de que essa relação que o professor estabelece com o aluno, ela vai implicar em, em tudo isso, ela vai ter um impacto muito forte nesse ambiente, nessa atmosfera que é criada, nessa relação, nos afetos que são construídos, nessa relação entre professor e aluno. As nossas crianças, os nossos jovens eles são merecedores de cuidados, de respeito e fazer com que eles se sintam acolhidos, amparados, se sintam seguras, se sintam direcionados para um caminho melhor e mais justo na vida deles, é essa a nossa missão, isso faz parte da nossa missão.

Sim, certamente, as emoções influenciam e muito. Nós sabemos que o aprendizado não é meramente um processo cognitivo ou intelectual, né? O modo como nós nos sentimos, influi poderosamente e no quanto e como nós aprendemos. Então, prestar atenção no âmbito afetivo dos alunos, pode melhorar o aprendizado significativamente [...]. Na verdade, os sentimentos interferem em um aprendizado eficaz em qualquer idade. Eu acho muito importante que os alunos vejam que a gente se interessa por eles, que a gente se interessa sobre o que eles pensam, sobre o que eles sentem. Que nós não somos indiferentes aos sentimentos deles. É preciso estarmos atentos ao estado emocional dos nossos alunos. Quando as emoções são bem gerenciadas, elas propiciam aprendizagens mais benéficas e prazerosas.

Bem, eu defendo que os alunos devem sentir-se livres para errar e para aprender com os seus próprios erros. E sentir-me livre, eu traduzo aqui como uma ausência de medo, ausência de pressões, de retaliações, de reprovação, uma ausência de angústia, né? Para que eles possam aprender. Entendam o aprender como um processo, né? É para que eles possam se desenvolver no seu crescimento pessoal, seja emocional, social e cognitivo. Então, eu procuro dar essa abertura para que os alunos participem mais ativamente, como verdadeiros protagonistas na construção dos seus próprios aprendizados, para que eles se sintam a “estrela “da vida deles, dos processos de aprendizagem deles. Que eles possam, eles possam ficar tranquilos se eles errarem, para que eles possam ficar...se sentirem mais à vontade, possam aprender de forma mais leve e prazerosa.

(AFETO.)

Pau dos Ferros, Rn /2023

Narrativa 02 – Professor

Na minha opinião as emoções influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem em sala de aula porque diferente de qualquer trabalho que exige um conhecimento técnico apenas, você quando lidar com pessoas, com seres humanos, você é movido pelas emoções, você carrega as suas emoções, as suas vivências familiares no seu contexto de trabalho e os alunos também trazem as emoções deles, as experiências deles, as vivências deles, que eles têm em casa, no meio ambiente que eles se encontram. Então, essas emoções influenciam muitas vezes positivamente e negativamente no desenvolvimento deles dentro de sala de aula e conseqüentemente dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, como é a língua inglesa, então as emoções influenciam diretamente na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento dentro da sala de aula. Para lidar com as emoções você tem que ter muita troca, você tem que procurar conhecer muito bem seus alunos né? A gente sabe que os alunos trazem, não é um robô que você programa.

Cada um traz vivências próprias e você pra trabalhar essas emoções você tem que fazer um apanhado geral de um modo que no seu falar, no seu fazer você consiga balizar o que você vai trabalhar, o que você acha que pode influenciar positivamente e o que não pode. Então você lidar com assuntos que estão relacionados a realidade, assuntos que fazem parte da vivência deles, o que está mais em tendência, redes sociais, músicas que eles mais gostam. Então a palavra é conhecer.

Conhecer o perfil pra ver com que tipo de emoções você está lidando. Sé é uma turma mais elétrica, mais brincalhona, se os alunos são mais concentrados, mais calados, se eles têm mais dificuldades, se não tem. Então para isso eu procuro primeiramente conhecer muito a fundo muito a fundo o perfil e para isso é dialogando, procurando que eles interajam o máximo possível dentro da sala de aula.

Bem, eu tive a oportunidade sempre de trabalhar professores, na minha formação em si com professores que abrem ao diálogo, deixam muito a gente mostrar nosso posicionamento, mostrar até quando o que a gente sabe ou a gente não sabe. Então eu procuro em minhas aulas né, tentar ver até onde eu posso forçar naquele conteúdo, se trabalhando determinada metodologia, aquilo está atingindo positivamente né?, tentando ser autocrítico com relação a espécie de trabalho que estou desenvolvendo né, , porque às vezes você sai da sala de aula porque bateu aquele conteúdo todo que você tinha programado, ai bati, bati essa apostila, bati esse livro, e achando que fez um bom trabalho e às vezes na sua cabeça você fez , mas quando você vai olhar a produção do aluno, o rendimento do aluno, quando você faz um exame

semanal, um exame bimestral, aí você tem a realidade, ah, eu poderia ter feito melhor nesse conteúdo, eles não aprenderam, eles não conseguem se comunicar nesse tipo de assunto como eu gostaria que conseguissem.

Então, eu sempre tive essa liberdade e procurei sempre conhecer muito a questão das emoções dos alunos, de quem são os alunos, eu tive a oportunidade de participar de uma pesquisa sobre crenças, primeiro sobre crenças de alunos, depois sobre crenças de professores de língua inglesa na época da graduação e a gente trabalhava muito essa questão emocional, a questão de o como avaliar né, a avaliação contribuindo para a formação do aluno ou a avaliação vista de modo excludente, que tipo de avaliação, que tipo de olhar nós estamos tendo na sala de aula. Será que a avaliação não é só um mero documento, será que esse aluno é avaliado só na prova ou todo dia? Ou esse aluno é avaliado no que ele produz, no que ele apresenta, no que ele traz, no que ele entrega ou deixa de entregar. Então, toda essa discussão sobre esses tipos de assunto, faz com que eu deixe, tente ouvi-los, né? saber o que que eu posso oferecer a eles da melhor forma possível para a formação deles.

Primeiro, que na minha concepção a aprendizagem deve ser prazerosa, e pra isso as relações de afetividade geram empatia com o professor. Você imagina um aluno que tem dificuldade com língua portuguesa desde as séries iniciais e chega ao ensino fundamental II e ter que lidar com inglês né, embora a gente, as redes sociais tenham dado acesso, prometido acesso rápido há muitas coisas em inglês, muitas palavras, mas quando você chega na escola, você vai, vai ver o conhecimento de uma maneira mais técnica, mais aprofundada, mais organizada, os alunos têm um bloqueio, uma dificuldade.

Muitos deles não precisam nem dizer nada, você bota só o título, nem explicou, o aluno já pula, já se trava, já cria um bloqueio. Então ele já diz que não sabe... imagine quando você não consegue ser afetivo, quando você não consegue trazer esse aluno pro seu lado. Imagine você chegar como um ditador, um professor rígido.

Claro que você tem que ter moral na sala de aula, mas imagina um professor extremamente rígido, um professor que causa terror nos alunos, ao invés de tentar motivá-los, tentar trazê-los para o seu lado. Então a questão da afetividade, ter afetividade, gerar empatia, gerar interesse, gerar prazer por aquilo que ele está aprendendo é muito importante, sabe por quê? Porque estudar não é algo simples. É muito mais fácil ele chegar em casa e assistir um vídeo no youtube, num TikTok, numa rede social do que ele se sentir motivado a estudar um pouco do mais, do que a letra de uma música tá dizendo que a aprender, ou a traduzir um texto. Sentir-se motivado a fazer isso. Então as relações de afetividade são intrínsecas, elas estão imbricadas dentro do processo de ensino aprendizagem.

Como eu disse, nós estamos lidando com seres humanos, com emoções né? com emoções, e a afetividade, ela é muito importante no processo de aprendizagem da língua inglesa, principalmente por ser uma língua com estruturas totalmente diferente das que a gente tem costume, como o português né?, Então tem que se ganhar esse aluno de modo afetivo, de modo que gere prazer e se gera prazer, conseqüentemente ele vai buscar mais conhecimento naquela área para sentir-se mais feliz ainda, porque o prazer gera felicidade e ele sentir-se motivado, prazeroso, isso torna a aprendizagem algo viciante e motivador, tanto para nós professores, quando percebemos isso, como para o aluno, quando está agregando sempre mais conhecimento

(Saber)

Pau dos Ferros, Rn /2023

NARRATIVAS - ALUNOS

Narrativa 01

Eu adoro inglês. É uma língua que eu gostaria muito de aprender. Assim, eu gosto bastante. Se eu fosse escolher uma língua para ser fluente, seria o inglês. Na minha época, antigamente de creche, por exemplo, a gente já tinha aula de inglês. Eu adorava.

Eu sempre gostei muito da língua em si. Assim, uma relação boa entre professor e aluno é, eu acho que é inevitável, tem que ter porque você acaba não tendo complicações com o professor. Acaba te desmotivando na matéria dele, criando complicações. Então eu acho essencial ter uma boa relação com o professor. Assim, é... no nosso conteúdo de língua inglesa é mais trabalho que a gente faz mais baseado em traduzir, então, em tese, eu acabo não aprendendo com isso, não tenho facilidade na questão aula, até porque faz um tempo que não tenho aula de inglês.

Narrativa 02

IDEIA

Hum! A professora geralmente manda a gente fazer, escrever textos e eu acredito que isso seja bom por que a gente pode treinar a escrita tal, aprender palavras novas ou até... acredito que seja um pouco interessante, mas, também eu acredito que seria legal se a gente se envolvesse um pouco com a música pra treinar a audição, mesmo que seja pouco, sabe. Porque eu acredito ficar muito limitado, só a escrita e tal. Eu acredito que seja um pouquinho chato não mudar a rotina de vez em quando. É isso!

Bem, quando estudo inglês na sala geralmente tem as atividades, a professora explica as diferenças dos verbos, dos significados das palavras, exercita nossa voz na pronúncia das palavras e a gente também escreve bastante para ficar gravado as letras, como se escreve a pronúncia, também dá pra aprender bastante. Assim, uma relação boa entre professor e aluno é, eu acho que é inevitável, tem que ter porque você acaba não ter umas complicações com o professor. Acaba te desmotivando na matéria dele, criando complicações. Então eu acho essencial ter uma boa relação com o professor.

Narrativa 03

As experiências são muito boas. Tenho aprendido bastante com o professor. É um aprendizado muito grande para a gente se preparar futuramente... intercâmbio, viagens e até mesmo para o IF."

Bem, pra mim é muito bom que eles, sim... Tenham uma ótima relação entre professor e aluno porque quando o aluno tiver com alguma dificuldade ele vai ter a proximidade suficiente para perguntar ao professor. Não vai ficar tímido, e assim não vai ter dúvida. Então assim é bom ter uma proximidade entre professor e aluno, assim ajuda muito na matéria. Sim. Eu sinto motivada né? Porque tanto ele como a antiga professora de inglês... eles dois tinham assim, uma participação boa e eu me sinto motivada porque tanto na forma como ele explica como na forma que ele pra gente responder. Então acho que assim, eu me sinto assim, bastante feliz. E é bom responder as perguntas que ele faz.

(VISÃO)

Pau dos Ferros, RN /2022

Narrativa 04

Bem, quando estudo inglês na sala geralmente tem as atividades, a professora explica as diferenças dos verbos, dos significados das palavras, exercita nossa voz na pronúncia das palavras e a gente também escreve bastante para ficar gravado as letras, como se escreve a pronúncia, também dá pra aprender bastante. Tem, de certa forma tem. É uma das coisas que eu mais gosto é escutar. Mas eu também fico um pouco grata porque eu posso muito bem treinar e essas são as únicas oportunidades que eu uso para treinar a escrita.

Tenho aprendido bastante as diferenças... às vezes quando vou olhar no celular ou outras coisas que tem a palavra em inglês eu já sei, já sei o que significa. Consigo entender melhor, tem ajudado bastante. A gente tem aprendido bastante com a professora [...] que é uma professora muito boa, esforçada, divertida, que tem passado vários ensinamentos para a gente, não só por tarefas, mas também por brincadeiras e jogos para não ficar aquela coisa chata." "Eu acho que é bastante importante porque quando o aluno é amigo do professor, na hora da explicação, ele consegue se concentrar melhor[...] entender o que o professor fala também., de modo normal... assim, sem conflito que às vezes tem entre professor e aluno."

Pau dos Ferros, RN /2022