

## ***“Se fosse eu sozinha lá, não sei, acho que já teria desistido”: uma análise crítico-reflexiva de emoções e crenças no ensino de língua inglesa***

**Wanderson Gomes da Silva<sup>1</sup>**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

**Resumo:** Esta pesquisa surgiu a partir das monitorias de inglês que lecionei ao meu pai e a uma amiga dele, durante o meu estágio supervisionado III de ensino bilíngue na PUC-Rio. Partindo desse ponto, o objetivo deste artigo é entender de maneira crítico-reflexiva a construção das nossas emoções e crenças (as minhas, as do meu pai e as de sua amiga) no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Orientada por uma abordagem autoetnográfica (Ellis *et al.*, 2011), a arquitetura teórica deste estudo alinha-se à Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2006) e aos princípios da Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008) em interface com o tema das emoções (Zembylas, 2003) e das crenças (Barcelos, 2013). Os dados analisados foram gerados a partir de nossas conversas exploratórias (Maciel, 2021; Nunes, 2022). Com base no que foi investigado, observei que compartilhamos crenças e emoções sobre o ensino-aprendizagem de línguas, bem como sobre nossas vidas.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada Contemporânea. Prática Exploratória. Autoetnografia. Emoções. Crenças. Ensino-aprendizagem de línguas.

**Abstract:** This research emerged from the English tutoring I taught my father and a friend of his, during my supervised internship III of bilingual teaching at PUC-Rio. Based on this point, the aim of this article is to understand in a critical-reflective way the construction of our emotions and beliefs (mine, my father's and his friend's) regarding English language teaching. Guided by an autoethnographic approach (Ellis *et al.*, 2011), the theoretical framework of this study is aligned with Contemporary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and the principles of Exploratory Practice (Miller *et al.*, 2008) in interface with the theme of emotions (Zembylas, 2003) and beliefs (Barcelos, 2013). The analyzed data were generated from our exploratory conversations (Maciel, 2021; Nunes, 2022). Based on what was investigated, I observed that we shared beliefs and emotions about language teaching and learning, as well as about our lives.

<sup>1</sup> Orientado pela professora Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega e sua orientanda de doutorado Mara Regina de Almeida Griffo (PPGEL / PUC-Rio).

**Keywords:** Contemporary Applied Linguistics. Exploratory Practice. Autoethnography. Emotions. Beliefs. Language-teaching and learning.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Perspectivas teóricas em várias disciplinas têm enfatizado o papel das emoções no cotidiano de professores e alunos. De acordo com Zembylas (2003), o ensino das emoções não é um terreno novo para pesquisadores; parece haver um interesse renovado nos aspectos emocionais do desenvolvimento dos educadores e dos educandos. De acordo com o autor, nos últimos anos, a emoção tem sido foco de atenção crescente na educação. Ademais, a emoção é um aspecto inextricável das práticas e discursos educacionais. Tendo isso em mente, as emoções têm um impacto significativo na maneira como o corpo docente e discente interagem no contexto pedagógico (Zembylas, 2007).

Barcelos (2013) estabelece uma relação entre crenças e emoções, afirmando que as emoções resultam de como o indivíduo acredita que o mundo é, como ele acredita que os eventos acontecem e quais implicações ele acredita que os eventos têm. De acordo com a autora, as emoções influenciam o conteúdo e a força das crenças de um indivíduo, além de sua resistência a certas modificações na sua maneira de ver e interpretar o mundo.

Portanto, a emoção tem implicações importantes em como professores e alunos aprendem e usam o que aprendem. A cognição de educadores e educandos não envolve apenas o que eles pensam, sabem e acreditam, mas envolve, também, o que eles sentem e como eles sentem a respeito do processo de ensino-aprendizagem, seja de sua língua materna ou de uma língua estrangeira (Barcelos, 2013).

Em harmonia com o que o foi exposto acima, eu busco apresentar como o trabalho autoetnográfico é importante na busca de entendimentos sobre nossas crenças e emoções, uma vez que me incluo no estudo desenvolvido por este artigo. A autoetnografia enfatiza a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento sobre o mundo, ocasionando um entendimento não só de nós mesmos, mas também da sociedade que nos cerca (Ellis *et al.*, 2011). Acomoda, desse modo, a subjetividade, a emotividade e a responsabilidade do pesquisador (Ellis; Adams, 2014). Logo, o viés autoetnográfico possibilita nosso engajamento e nossas reflexões no contexto das interações da pesquisa.

Dessa maneira, pretendo refletir criticamente acerca das minhas emoções e crenças, assim como das crenças e emoções do meu pai e da amiga dele. Como mencionado nos objetivos deste artigo, durante o meu Estágio Supervisionado III de ensino bilíngue, dei

monitorias de inglês ao meu pai e sua amiga. Na seção de metodologia, eu explico melhor o contexto da pesquisa.

A seguir, discorro sobre a fundamentação teórica e, posteriormente, apresento os caminhos metodológicos que adotei para o desenvolvimento da análise dos dados. Por fim, eu termino este artigo com os meus entendimentos acerca das construções de emoções e crenças no contexto investigado.

## **HORIZONTES TEÓRICOS**

Esta pesquisa adota a perspectiva de linguagem como prática social (Moita Lopes, 2006). Por essa razão, encontra-se em afinidade com os pressupostos teóricos defendidos pela Linguística Aplicada Contemporânea. Um dos principais motivos para este alinhamento diz respeito ao objetivo deste trabalho em “criar inteligibilidades por meio da linguagem” (Moita Lopes, 2006, p. 14).

De uma maneira geral, a Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) tem interesse em problemas sociais que envolvem a linguagem. Além disso, pode buscar subsídios teóricos em outras disciplinas tais como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, etc. (Moita Lopes, 1996). Portanto, como aponta Celani (1992): “a Linguística Aplicada constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade; a linguística aplicada é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (Celani, 1992, p. 19).

De acordo com Moita Lopes (2006), o diálogo entre a LAC e o mundo contemporâneo advém da necessidade de compreendermos as rápidas mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, que afetaram gerações passadas e continuam nos afetando positiva e negativamente. Partindo desse ponto de vista, a LAC se define hoje como uma área de estudos indisciplinares, em que a investigação teórico-metodológica de diversos contextos de usos da linguagem passa a ser construída sob o viés de várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Dessa forma, a visão de linguagem proposta pela LAC compreende a linguagem como prática social sendo necessária sua observação em uso, em função dos elementos contextuais que a permeiam.

Como dito anteriormente, este trabalho alinha-se aos pressupostos teóricos defendidos pela LAC, porque acredito que a linguagem não diz respeito apenas a conhecimentos teóricos e metodológicos estritamente metalinguísticos, mas está associada também a práticas sociais e culturais. Diante disso, a linguagem tem papel fundamental na busca por entendimentos acerca da vida individual e coletiva dos seres humanos. De igual modo, o presente estudo

dialoga com a Prática Exploratória (Allwright, 2003), uma vez que tal abordagem teórica tem como uma de suas finalidades a busca pelo entendimento da vida em sala de aula. Na próxima seção, eu explico melhor sobre a Prática Exploratória.

## PRÁTICA EXPLORATÓRIA

A Prática Exploratória é entendida como uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, engajam-se para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. Ademais, a Prática Exploratória caracteriza-se por ser uma forma de refletir e pesquisar que não estabelece etapas e nem metodologia, mas permite ao professor e/ou pesquisador ter acesso a dimensões múltiplas de entendimentos e de relações interpessoais (Miller *et al.*, 2008).

Os princípios da Prática Exploratória são caracterizados por aspectos basicamente humanitários, pois dão orientação a ações conjuntas para a promoção do entendimento do convívio em sala de aula. Miller e colaboradores (2008) apresentam os princípios da Prática Exploratória da seguinte forma:

Priorizar a *qualidade de vida*. Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais. Envolver *todos* neste trabalho. Trabalhar para a *união* de todos. Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*. *Integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais. Fazer com que o trabalho para o desenvolvimento e a integração sejam *contínuos*. (MILLER *et al.*, 2008, p. 147 – itálicos no original).

Com o intuito de entender a vida na escola, professores e alunos se engajam através de *puzzles*<sup>2</sup>, isto é, questões instigantes trazidas por eles durante as atividades pedagógicas. Por exemplo: “Por que os alunos não se interessam pela matéria?”; “Por que temos que aceitar comportamentos tão agressivos?”; “Por que tenho que estudar inglês se nem sei português?”; “Por que meus professores não me entendem?”. Os *puzzles* normalmente são refletidos conjuntamente e podem gerar a criação de pôsteres, que resultam de coautorias entre professores e alunos.

Em suma, o trabalho proposto pela Prática Exploratória direciona-se tanto para a participação do educador quanto para a do aluno. Isto é, o professor não é apenas um condutor de atividades e tarefas, pelo contrário: ele é parte também do trabalho crítico e reflexivo desempenhando em aula. Nessa direção, esta pesquisa está alinhada, também, ao viés dos

<sup>2</sup> Palavra oriunda da língua inglesa, que, em uma tradução livre, significa “quebra-cabeça” em português. Os *puzzles* são questões trazidas pelos alunos ou professores. Tais questões podem surgir dentro ou fora do âmbito escolar.

estudos autoetnográficos (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021), sobre o qual discorro a seguir.

## AUTOETNOGRAFIA

De acordo com Ellis (2011), a autoenografia é um método qualitativo-interpretativo e crítico de pesquisa. Isto é, a autoenografia propõe-se a descrever e analisar experiências pessoais com o intuito de compreender experiências culturais, acomodando abertamente, em seu fazer investigativo, a subjetividade, a emotividade e a influência do pesquisador no estudo, ao considerar a impossibilidade da neutralidade, impessoalidade e objetividade científica (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021).

Ellis (2011) afirma que o desenvolvimento de uma autoenografia, juntamente com todas as reflexões e o autoquestionamento, pode ser extremamente difícil, gerando muitos medos, dúvidas e dores emocionais para todos os participantes da pesquisa, principalmente pela vulnerabilidade de estar expondo experiências pessoais (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021).

Embora a escrita autoetnográfica use princípios autobiográficos, diferencia-se ao trazer fatos individuais com a intenção de comentar sobre e/ou criticar práticas sociais culturais. Além do mais, a autoetnografia caracteriza-se como um tipo de abordagem que desafia formas canônicas de fazer pesquisa, tratando toda a investigação como um ato político, social, consciente e justo (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021).

Na esteira dos estudos autoetnográficos, busco com base em tal paradigma teórico ser capaz de pensar e refletir criticamente (Miller et al., 2008) acerca das construções de emoções e crenças no ensino de língua inglesa. Nesse intuito, reservo as próximas seções deste trabalho para apresentar as teorias que discorrem sobre tais assuntos.

## EMOÇÕES

Segundo Rosiek (2003), as emoções fazem parte da cognição e vice-versa. O autor argumenta que áreas de estudo como Psicologia Cognitiva, Neuropsicologia, Teoria Crítica, Estudos Feministas e Filosofia Educacional defendem que cognição e emoção não podem ser entendidas como fenômenos separados (Rosiek, 2003 *apud* Barcelos, 2013). Na mesma direção, Zembylas (2004) diz que a emoção e a racionalidade são interdependentes porque a racionalidade pressupõe a emoção, ou seja, o que é racional depende das nossas preferências emocionais. Do mesmo modo, a emoção pressupõe racionalidade porque nossas emoções requerem interpretação racional. Nessa direção, Jaggar (1989) argumenta que, em vez de

reprimir a emoção na epistemologia, é necessário repensar a relação entre conhecimento e emoção e construir um modelo conceitual que demonstre a relação mutuamente constitutiva e não opositiva entre racionalidade e emoção (Jaggar, 1989 *apud* Zembylas, 2004).

Ademais, campos de estudo como Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Estudos Culturais estão inseridos em debates contínuos sobre até que ponto as emoções envolvem a mente ou o corpo, ou se esses polos dicotômicos podem ser transcendidos. Tais debates são significativos para os pesquisadores em educação porque os pressupostos teóricos sobre a emoção têm implicações metodológicas. No entanto, o que falta é uma discussão sobre as metodologias adequadas de investigação da emoção no contexto pedagógico.

Zembylas (2007) aponta que as perspectivas sobre emoção estão se tornando ainda mais complicadas porque está embutido na cultura ocidental um profundo preconceito contra as emoções. As dicotomias tradicionais (razão e emoção, corpo e mente, privado e público) muitas vezes levaram os pesquisadores a concentrarem seus estudos na cognição e no pensamento, uma vez que as emoções e os sentimentos foram considerados enganosos. Em virtude disso, a pesquisa sobre questões afetivas na educação sempre foi considerada mais complexa e difícil do que a pesquisa sobre cognição (Zembylas, 2005). Por razões éticas, as emoções não se prestam a alguns métodos tradicionais de pesquisa, como criar uma situação experimental em que os alunos possam ficar com raiva para que os pesquisadores possam estudar a raiva. De acordo com Gallois (1993), uma vez que o tema das emoções tem ligações com tantos outros aspectos da vida social, os pesquisadores que estudam a emoção tendem a examinar apenas as questões de interesse central para eles. Consequentemente, abordagens paralelas são desenvolvidas, as quais parecem existir independentemente umas das outras (Gallois, 1993 *apud* Zembylas, 2007).

## CRENÇAS

Barcelos (2013) diz que a importância das crenças na LA está relacionada a dois aspectos principais. Em primeiro lugar, as crenças exercem papel fundamental no processo de tomada de decisão em sala de aula. Em segundo lugar, as crenças podem afetar o autoconceito da pessoa e/ou a maneira como ela interpreta seu próprio comportamento. Dessa forma, as crenças são características importante do ensino voltado à reflexão, uma vez que o indivíduo é capaz de refletir sobre as suas crenças, bem como questioná-las a fim de entender melhor sua maneira de ver o mundo.

A autora afirma que as crenças “não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas muda e se desenvolvem à medida que interagimos e

modificamos nossas experiências e somos ao mesmo tempo modificados por elas” (Barcelos, 2006, p.19). Em vista disso, as crenças são “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2006, p.18), isto é, podem mudar com o tempo em diferentes contextos.

Estudos em Psicologia sugere que emoções e crenças estão relacionadas de forma complexa e nessa relação as crenças e as emoções se influenciam interativamente. Emoções moldam crenças intensificando-as, tornando-as mais fortes ou fracas, criando crenças e alterando-as; essas crenças, por sua vez, moldam as emoções que sentimos (Barcelos, 2013).

As emoções influenciam as crenças basicamente de duas formas: “elas podem causar crenças onde nenhuma existia, ou mudar crenças existentes, e elas podem aumentar ou diminuir a força que uma crença é defendida. As emoções influenciam as crenças despertando, entremetendo e moldando as crenças ao criá-las, alterná-las, torná-las mais resistentes à mudança ou ampliá-las (Frijda *et al.*, 2000 *apud* Barcelos, 2013). Por isso, pretendo não só discutir emoções e crenças, mas também expor a relação entre ambos os conceitos, uma vez que acredito que o conhecimento das crenças e emoções dos alunos e professores pode nos ajudar a compreender questões pertinentes ao aprendizado de língua.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho desempenhado por meio desta pesquisa faz uso do paradigma qualitativo (Denzin; Lincoln, 2006). De uma maneira geral, a investigação qualitativa é considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências exatas e humanas. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a investigação qualitativa é uma perspectiva de metodologias múltiplas que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise, sendo que o foco não está na quantificação dos dados, mas, principalmente, na interpretação e no entendimento do que está sendo estudado. Por isso, linguistas que se alinham ao viés qualitativo trabalham, geralmente, com narrativas e entrevistas, adotando em seus estudos uma postura, muitas vezes, autoetnográfica (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021). Outra maneira de se trabalhar nesse paradigma é por meio de conversas exploratórias (Maciel, 2021; Nunes, 2022), utilizadas no presente estudo.

Como já mencionado, esta pesquisa surgiu a partir do meu trabalho em uma disciplina curricular, oferecida pela PUC-Rio, intitulada: “Estágio Supervisionado Ensino: Inglês III”. Como a professora dessa matéria é a mesma pessoa que orienta a minha pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ela sugeriu-me que eu pesquisasse as minhas aulas de estágio. Explicando melhor: A disciplina de Estágio III



(Ensino Bilíngue) caracteriza-se por permitir ao graduando a oportunidade de dar aulas de reforço a estudantes de inglês, ou a pessoas que estejam interessadas nesse idioma. Esse público-alvo pode ser ou não ser aluno da PUC-Rio. Essas aulas podem ser dadas fora do âmbito escolar, desde que sejam em inglês. O importante é cumprir as 60 horas curriculares. O universitário tem a liberdade para conduzir suas aulas, assim como escolher para quem dar a monitoria. Como o meu pai está estudando inglês em curso de idioma na zona sul do Rio, propus-lhe um “reforço escolar” a fim de lhe ajudar com os conteúdos do curso; consequentemente, ele aceitou a proposta e pediu-me que permitisse-lhe trazer uma de suas colegas de turma para participar das monitorias.

Por esta investigação estar inserida no quadro teórico-metodológico autoetnográfico (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021), também faço parte do trabalho aqui investigado. Por esse motivo, começo, assim, a apresentação dos participantes da pesquisa pela minha autodescrição:

Meu nome é Wanderson Gomes da Silva, tenho 32 anos, moro no Rio de Janeiro, sou aluno da PUC-Rio, estou no 10º período da graduação em Letras, Licenciatura Bilíngue - Português e Inglês. Atualmente, sou bolsista do PIBIC. A pesquisa que desenvolvo é orientada pela professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-Rio) e por sua orientanda de doutorado Mara Regina de Almeida Griffó (PPGEL / PUC-Rio). Os outros dois participantes deste trabalho são meu pai, João, e sua amiga, Maria<sup>3</sup>. João, tem 51 anos, nasceu no interior do Maranhão, mora no Rio de Janeiro e trabalha como cozinheiro em um restaurante no centro da cidade. Ele atualmente cursa gastronomia em uma universidade privada. Maria nasceu no Ceará, tem 35 anos, 2 filhos e trabalha como atendente em um restaurante na Glória, RJ. Ambos estudam inglês em um curso de idiomas privado na zona sul do Rio.

A monitoria acontecia uma vez por semana, com duração de 2 horas. Reservávamos os últimos vinte minutos da aula para conversarmos a respeito do que vínhamos trabalhando nos encontros. Refletíamos sobre qualquer tema, quer estivesse relacionado à aula ou não. Após perceber a recorrência dos assuntos que permeavam nossas aulas, especialmente os voltados às dificuldades encontradas por nós no processo de ensino-aprendizagem no qual estávamos envolvidos, resolvemos gravar nossas interações finais com o intuito de buscar

---

<sup>3</sup> Por questões éticas, acordadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CEPq-PUC-Rio), foi decidido não utilizar os nomes oficiais dos outros dois participantes desta pesquisa. Por essa razão, ambos são mencionados aqui pelos nomes fictícios: João e Maria.



entendimentos de forma sistemática sobre a qualidade das vidas na sala de aula (Maciel, 2021).

Os dados analisados foram gerados em uma conversa gravada em aula, no meu aparelho celular, no dia 8 de novembro de 2022. A gravação durou 24 minutos e 36 segundos. Nós iniciamos a referida aula com uma atividade de escuta intitulada “*Carter Family Story*”<sup>4</sup>, disponível no livro *English File Elementary Multipack A; third edition*. No referido material didático (áudio), trabalha-se o uso de adjetivos como feliz, triste, estressado, preocupado e assim por diante. Como percebi que a Maria, naquele dia, não estava tão animada para participar das discussões, sugeri a ela que compartilhasse o que estava sentindo. Com o intuito de entendê-la melhor, convidei-lhe a escrever no papel qualquer coisa que pudesse estar lhe afligindo naquele momento. Ela compartilhou as seguintes questões: “Por que eu me cobro tanto na minha aprendizagem?” Por que eu tenho tanta dificuldade em memorizar palavras?” Na seção seguinte, eu apresento melhor os entendimentos dessa conversa.

## REFLEXÃO COM BASE NOS DADOS GERADOS

Ao afirmar que este trabalho utiliza a escrita de cunho autoetnográfico (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021), acredito que, durante as monitorias de inglês, João, Maria e eu *construímos inteligibilidades* (Moita Lopes, 2006, p.14) a partir de nossas próprias reflexões e entendimentos. A minha posição de professor/monitor durante as aulas não impediu a minha participação na construção conjunta do trabalho da pesquisa reflexiva (Miller *et al.*, 2008) e autoetnográfica. Isto é, embora eu estivesse atuando como pesquisador, eu pude fazer parte também da pesquisa, contribuindo, dessa maneira, com entendimentos acerca das emoções e das crenças no ensino-aprendizagem de línguas.

As interações abaixo, expostas neste primeiro fragmento da conversa entre Maria e eu, diz respeito ao momento em que Maria teve a oportunidade de compartilhar suas questões, ou seja, concedi-lhe o espaço para que ela pudesse se expressar. Após a aluna ter dito que estava com saudade da família (Linhas 03-04), senti-me instigado a investigar o motivo pelo qual ela se encontrava daquela maneira naquele dia.

### Fragmento 1

---

<sup>4</sup> História da família Carter.

01	Autor	Isso!! Agora eu quero ouvir da Maria, e depois eu falo um pouquinho
02		mais do meu. Pode falar! Pode ficar à vontade! Não fica preocupada se
03		vai falar certo ou errado. Pode falar o porquê de você ter dito que está
04		sentido falta da sua família... pode falar tudo o que você quiser.
05	Maria	“Por que eu me cobro tanto na minha aprendizagem?”
06		Bom, eu me cobro muito porque se eu não estudar, se eu não tirar um
07		tempinho para mim, eu acho que eu não vou aprender nada. Aí, eu
08		estudo, eu reviso; como o João falou. Mas parece que não muda,
09		parece que a gente não aprende. Eu me cobro tanto, mas eu estou
10		seguindo firme e forte. Agora, aqui eu consigo ver várias coisas que
11		não vejo lá no curso. Aqui eu consigo aprender palavras novas, coisas
12		novas. Eu aprendi várias coisas hoje, tirei minha dúvida.
13		Eu estou feliz estudando com vocês! Me dá uma segurança. Sério! Me
14		dá uma segurança, porque se fosse eu sozinha lá, não sei, eu acho que
15		eu já teria desistido.

A partir da leitura do trecho acima, percebo uma relação de confiança e troca entre Maria e eu. Conduzo a conversa, mostrando que, antes de tudo, estou ali para dar apoio e suporte a minha aluna. Na linha 05, Maria apresenta o seu *puzzle* (questão instigante): “Por que me cobro tanto na minha aprendizagem?” Ao me deparar com o *puzzle* dela, noto que ela se mostra aflita em não se sentir plena no aprendizado da sua segunda língua, como podemos ver na linha 09: “Parece que a gente não aprende”. Ela também afirma que está constantemente se monitorando a fim de obter êxito em seu aprendizado, a saber nas linhas 09 e 10: “Eu me cobro tanto, mas estou seguindo firme e forte”. Observando o discurso dela, entendo que ela está insegura, compartilhando emoções negativas como insatisfação, incompletude e desânimo. Tais emoções estão relacionadas à crença de que para se ter sucesso nos estudos faz-se necessário muito esforço e dedicação. No entanto, ela afirma estar firme e forte (linha 10). Ela atribui essa confiança ao fato de estar estudando junto com meu pai (João) e comigo (linhas 13-15) e finaliza dizendo que teria desistido dos estudos caso não tivesse a nossa companhia (linha 14-15). Dessa maneira, compreendo que Maria está extremamente afetada, cogitando ser capaz ou não de seguir adiante nos estudos de inglês. Porém, ao mesmo tempo, ela atribui uma parte do seu desempenho à parceria que tem com o meu pai e comigo. Eu, por outro lado, mostro-me aberto e disposto a dar-lhe suporte, criando dessa maneira uma atmosfera de apoio e troca. No fragmento a seguir, damos sequência a essa interação a partir de uma interrupção minha, com intuito de entender a razão pela qual Maria desistiria dos seus estudos.

## Fragmento 2

16	Autor	Já teria desistido?
17	Maria	Já! Aqui tem o João e tem você!
18	Wanderson	Pode falar!
19	João	Tem que falar para ele anotar.
20	Wanderson	“Por que eu tenho dificuldade em memorizar as palavras?”
21	Maria	Eu falei.
22	Wanderson	Pode ficar à vontade. A gente não vai.... Você falou: Estou com saudade da minha família!
23		
24	João	Bom!!
25	Wanderson	Deixa ela desabafar!
26	Maria	Tem dia que é muito difícil, mas eu estou aqui por eles
27		(Filhos/família). Eu estou correndo atrás disso porque quando eu tive
28		eles, meus filhos, eu tive que parar... aí hoje eu estudo até para dar o
29		exemplo. Nem tanto pelo meu filho, mas mais pela minha filha,
30		porque ela dá muito trabalho nos estudos. Aí eu falo para ela:
31		“Mamãe está trabalhando e estudando! Por que minha filha não se
32		interessa?”

Com o objetivo de compreender melhor Maria, eu interrompo fazendo uma pergunta (linha 16): “Já teria desistido?” Ela imediatamente diz que sim, e afirma ter o meu apoio e do meu pai (linha 17). Nesse momento, Maria estava tão emocionada, que não se conteve em lágrimas. Na intenção de ajudá-la a se reestabelecer, leio o *puzzle* dela (linha 20): “Por que eu tenho dificuldade em memorizar as palavras?” Dou continuidade à conversa, tentando animá-la (linha 22-23): “Pode ficar à vontade. A gente não vai.... Você falou: Estou com saudade da minha família.” Em seguida, Maria recompõe-se e diz passar dias difíceis na vida (linhas 26-27): “Tem dia que é muito difícil, mas eu estou aqui por eles (filhos/família).” A saudade da sua família, dos seus filhos, tinha lhe deixado emotivamente frágil. Como consequência disso, ela aproveitou o momento de reflexão da aula para desabafar.

Logo, a partir da leitura do excerto acima, entendo que nós três estávamos afetados com a situação da Maria. Entretanto meu pai, João, parece estar mais preocupado com o desenrolar da conversa, assim como com o da gravação; a saber linha 19: “Tem que falar para ela anotar.” Ela, por sua vez, fala pouco do seu *puzzle* em si, e fala mais a respeito da saudade que vinha sentindo dos seus filhos. Naturalmente, debrucei a minha atenção ao que Maria estava sentindo naquele momento, como demonstro na linha 25: “Deixa ela desabafar!” O *puzzle* escrito por ela (linha 20): “Por que eu tenho dificuldade em memorizar palavras?” está relacionado à crença de que se aprende bem uma língua decorando o maior número possível

de palavras. A partir disso, vejo que Maria não se sente capaz de aprender palavras em inglês. Outra crença muito presente no discurso dela é a crença de que os pais precisam ser o exemplo para o filho (linhas 28-29): “Aí hoje eu estudo até para dar o exemplo.” Em suma, ao observar a interação entre Maria, meu pai e eu, entendo que estamos afetados emotivamente. Diante de tal interação, vejo um espaço de compartilhamento mútuo, o que facilita a troca, a confiança e o apoio de todos. No trecho a seguir, em um movimento autoetnográfico (Ellis *et al.*, 2011 *apud* Martins, 2021), compartilho de minhas experiências a fim de tornar-me empático com a situação de Maria.

### Fragmento 3

33	Autor	Faz parte! É bom desabafar! Várias vezes eu desabafei nas aulas de
34		estágio. Já até chorei! As vezes entra essas outras questões na aula... e
35		você não é um robô, você não é uma máquina. Até uma máquina dá
36		defeito às vezes. Essas coisas perpassam a vida da gente. Essa semana
37		eu falei com o meu pai: “Eu era acostumado a trabalhar, eu tinha meu
38		salário. Só que agora eu decidi estudar, eu vivo de bolsa de estágio.”
39		Vem várias preocupações na cabeça, né!? Isso faz parte da vida. Um
40		dia você está bem, no outro dia você está mal. E acho que essas coisas
41		fazem parte. A vida é isso! A gente não pode se cobrar tanto.... Mas tu
42		queria falar, Fala!

No trecho acima, aproveito a oportunidade para desabafar. Com a intenção de me igualar a minha aluna, digo ter chorado em sala de aula também. Em outras palavras, exponho que, assim como Maria, sou afetado pelos problemas da vida. Na linha 35, afirmo: “Você não é um robô, você não é uma máquina.” Por meio dessa afirmativa, tento desconstruir a crença de que nós, seres humanos, somos apenas corpos que funcionam como máquinas. Para tanto, trago à tona a questão das emoções presentes no meu dia a dia (linhas 33-34): “Várias vezes eu desabafei nas aulas de estágio. Já até chorei.” Tento, dessa maneira, estreitar relações com Maria ao compartilhar os meus problemas. Eu termino dizendo num tom amenizador que tais problemas fazem parte da vida (Linhas 39-40). De uma maneira geral, apresento a minha aluna que eu também, assim como ela, sou afetado por diversos problemas que vão além da sala de aula. No seguinte excerto, assim como eu, meu pai busca ser empático com Maria, narrando alguns dos seus problemas pessoais.

#### Fragmento 4

43	João	Como eu já contei toda minha história para vocês, eu fui um cara guerreiro.
44		Quantas e quantas vezes eu saí chorando do trabalho porque eu sabia que eu
45		não tinha qualificação para ficar naquela empresa... “Você tem o ensino
46		médio? Não!” ... A moça não dizia: “Ah, então não vamos precisar de
47		você.” Ela dizia: “Deixa que a gente vai te ligar, aguarda em casa”! E nunca
48		ligava! E aquilo, dentro de mim, me dava uma impressão de que eu não
49		tinha capacidade para aquele serviço, para aquela vaga que estava sendo
50		oferecida. Então! É difícil? É! É complicado? É! Nada que vem fácil a gente
51		dá valor. A gente só dá valor às coisas que são difíceis. Entendeu!? A gente
52		trabalha para ganhar um salário-mínimo, mas pelo menos no final do mês a
53		gente tem aquele dinheiro para comprar um frango, para poder comer
54		melhor. E é isso! Você não tem que desistir. Eu também só não desisti
55		porque eu tive uma base de professores muito boa. Quando eles sentiam
56		meu fracasso, eles me chamavam, eles me acolhiam; conversavam comigo,
57		perguntavam o que eu estava passando, perguntavam o porquê das minhas
58		notas terem caído. Eles estavam sempre ali: “João esse é o caminho. Mais à
59		frente você vai agradecer. Você vai se sentir outra pessoa, vitorioso.” Então,
60		tudo aquilo foi crescendo dentro de mim.

João toma parte na conversa, reportando um fato que lhe ocorreu no ambiente de trabalho (linhas 44-45). A partir disso, vejo que ele busca ser empático com a situação de Maria e, por isso, exemplifica uma situação em que ele se sentiu afetado negativamente; em outras palavras, ele se sentiu desmotivado. Por exemplo, nas linhas 44 e 45, ele diz: “Quantas e quantas vezes eu saí chorando do trabalho porque eu sabia que eu não tinha qualificação para aquela empresa.” Ao perceber que Maria tinha acabado de chorar durante a conversa, João diz que chorou várias vezes por se sentir incapaz. Consequentemente, a atitude dele elucida como ele estava disposto a compartilhar suas emoções, assim como, dar suporte e apoio à sua colega de estudos. João também compartilha do sentimento de aflição por não ter sido capaz de conseguir uma vaga de emprego. Ele apresenta uma situação em que uma determinada empregadora não o contratou devido à falta de qualificação dele (linhas 45-48): “Você tem o ensino médio? Não! A moça não dizia: Ah, então não vamos precisar de você! Ela dizia: Deixa que a gente vai te ligar, aguarda em casa! E nunca ligava!”

Observando o discurso do meu pai, vejo que ele compartilha a crença de que é preciso trabalhar muito, esforçar-se muito, para obter êxito na vida. A saber, quando ele diz nas linhas 50 e 51: “Então! É difícil? É! É complicado? É! Nada que vem fácil a gente dá valor. A gente só dá valor às coisas que são difíceis. Entendeu?”. Outro fato muito importante na fala dele diz respeito ao apoio e suporte que ele recebera durante suas aulas na escola em que fez o

ensino fundamental e médio. Ele atribui o seu desempenho escolar aos professores que lhe deram muito apoio. Ele chega a comentar que não desistiu devido ao suporte que recebera de seus professores (linhas 55-57): “Quando eles sentiam meu fracasso, eles me chamavam, eles me acolhiam; conversavam comigo, perguntavam o que eu estava passando.” Com base nisso, compreendo que os seus professores desempenharam um papel significativo no que diz respeito à construção de autoconfiança dele.

Em linhas gerais, João, Maria e eu compartilhamos nossas emoções, aflições e sentimentos, e tentamos, dessa forma, estabelecer uma relação de confiança e troca. No seguinte fragmento, finalizo esta conversa, reafirmando que não há problemas em expor nossos sentimentos e aflições durante a aula, uma vez que acredito que a vida não está desassociada do ambiente pedagógico, quer seja na escola, em cursos de idiomas, ou até mesmo em aulas particulares.

#### Fragmento 5

61	Autor	Não fica preocupada em desabafar. Eu acho muito importante a gente
62		ter esse momento para desabafar. A vida não é só estudo e trabalho!
63		Como eu falei para vocês, hoje o meu nível de inglês é bom. Mas, no
64		começo, eu estive na mesma situação que vocês, sem entender muito
65		bem o que professor estava falando. Eu ficava constrangido, ficava
66		sem graça em tirar dúvida na aula! Já passei várias vezes por isso. De
67		vez em quando me sinto inseguro, mas não mais como antes. Acredito
68		que faz parte porque a gente é ser-humano, a gente se cobra... É
69		surreal como eu estou aprendendo com vocês aqui. Aprendendo não só
70		o inglês, mas também da vida. Tenho melhorado à minha maneira de
71		dar aula.

Com a intenção de dizer a todos que emoções fazem parte da vida escolar e acadêmica, digo novamente que não há problemas em desabafar durante as aulas (linhas 61-62): “Não fica preocupada em desabafar. Eu acho muito importante a gente ter esse momento para desabafar. A vida não é só estudo e trabalho.” Ao afirmar isso, tento estabelecer uma interação próxima, leve e descontraída com os meus alunos. Tento aproximar-me deles, mostrando-me igual a eles. Por exemplo, narro o fato de ter tido dificuldades em inglês, no início de minha aprendizagem (linhas 63-66): “Mas, no começo, eu estive na mesma situação que vocês, sem entender muito bem o que o professor estava falando. Eu ficava constrangido, ficava sem graça em tirar dúvida na aula! Já passei várias vezes por isso.” Ao expor essa situação, compartilho as minhas aflições, as quais estiveram muito relacionados ao sentimento

de incapacidade. Sendo assim, entendo que compartilho a crença de que o aluno precisa aprender tudo perfeitamente, sem cometer nenhum erro sequer.

Finalizo minha fala, mostrando o meu espanto e admiração por estar aprendendo com eles (linhas 68-71): “É surreal como eu estou aprendendo com vocês aqui. Aprendendo não só o inglês, mas também da vida. Tenho melhorado à minha maneira de dar aula.” Dessa forma, admito a Maria e a João o quanto valorizo o trabalho mútuo durante as aulas. Isto é, aprecio a participação, a contribuição e o envolvimento de todos no processo crítico e reflexivo (Miller *et al.*, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi exposto na análise de dados, vejo o quanto nós (João, Maria e eu) compartilhamos das mesmas crenças no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas. Por exemplo, acreditamos que o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira está relacionado ao esforço e à dedicação do aluno. Maria se pergunta o porquê de não ser capaz de memorizar as palavras. João, por sua vez, atribui o fato de não ter conseguido um bom emprego porque não fala um outro idioma. Eu tento me igualar a eles, dizendo que costumava vivenciar, e ainda vivencio, as mesmas aflições em não dominar completamente a língua inglesa.

Considerando o nosso estado emocional, compreendo que nós estávamos na mesma situação no que tange a emoções como: aflição, desânimo e angústia. Entretanto, por outro lado, percebo que na nossa interação houve uma relação muito significativa de apoio e confiança; na verdade, uma atmosfera de troca mútua. Embora estivéssemos afetados, compartilhando nossos medos e nossas angústias, nós, ao mesmo tempo, estávamos confortando uns aos outros. Por exemplo, quando a Maria fala “Se não fosse você e o João, eu já acho que eu teria desistido”, demonstra o quanto o nosso apoio estava sendo importante para ela naquele momento. Logo, acredito que o espaço aberto para expor nossas emoções foi muito importante para construção de relações afetivas positivas.

Por fim, espero que este estudo possa contribuir para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e, também, de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito aos estudos de emoções e crenças no contexto pedagógico. Assim sendo, penso que a pesquisa aqui desenvolvida chama atenção para a importância da investigação de emoções e crenças dos estudantes, assim como dos educadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



SILVA, Wanderson Gomes da. “Se fosse eu sozinha lá, não sei, acho que já teria desistido”: uma análise crítico-reflexiva de emoções e crenças no ensino de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, London: Arnold Publishers, v.7, n.2, p. 113-141, 2003.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F; ABRAHÃO, M.H. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 15-24, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Desvendando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Editora Pontes, cap.5, p.153-186, 2013.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. (Org.) **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, p. 15-23, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, C; ADAMS, T.E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n.1, p. 1-18, 2011.

ELLIS, C; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, p. 254-276, 2014.

FRIJDA, N.H.; MANSTEAD, A. S. R; BEM, S. Introduction. The influence of emotions on beliefs. In: FRIJDA, N.H., MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Org.), **Emotions and Belief: How feelings influence thoughts**. Cambridge University Press, p.1-9, 2000.

GALLOIS, C. The language and communication of emotion: universal, interpersonal or inter-group? **American Behavioral Scientist**, v. 36, p.309–338. 1993.

JAGGAR, A. Love and knowledge: emotion in feminist epistemology. In: A. GARRY; M. PEARSALL (Org). **Women, Knowledge, Reality: Explorations in Feminist Philosophy**, Boston, MA: Unwin Hyman, p. 129-155, 1989.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. 2021. 260p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, M. A. S. **Quem somos nós e quem sou eu: uma análise discursiva e autoetnográfica das construções de identidades e de (não) pertencimentos em narrativas de experiências migratórias**. 2021. 128p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Wanderson Gomes da. “Se fosse eu sozinha lá, não sei, acho que já teria desistido”: uma análise crítico-reflexiva de emoções e crenças no ensino de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

MILLER, I. K et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Editora Pontes, p. 145-165, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.), **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos**: conversas sobre a prática exploratória e sua ecologia de saberes Rio de Janeiro. 149f. Projeto de tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

ROSIEK, J. Emotional Scaffolding: An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the Subject Matter. **Journal of Teacher Education**, v.54, p. 399-4125, 2003.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 9, p.213–238. 2003.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**, Nicósia-Chipre, v. 20, p.185–201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

ZEMBYLAS, M. Theory and methodology in researching emotions in education. **International Journal of Research & Method in Education**, v. 30, n. 1, p. 57–72, 2007.

## O AUTOR

**Wanderson Gomes da Silva** é graduando em Letras Português e Inglês (Licenciatura) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com pesquisa voltada para a investigação de emoções e crenças no ambiente pedagógico, por meio de um viés autoetnográfico, sob orientação da professora Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. Já participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica. Recentemente, fez parte do trabalho voluntário promovido pelo Projeto Rondon (Ministério da Defesa) em Bonito (MS), executando oficinas pedagógicas nas áreas de comunicação e tecnologia.

**E-mail:** ollyhellen@gmail.com