



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

JOSIARA DAIANNY BESERRA DE PONTES

A AFETIVIDADE E O LUGAR DO OUTRO NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: RECONSTRUINDO UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE.

João Pessoa- PB

2021

JOSIARA DAIANNY BESERRA DE PONTES

A AFETIVIDADE E O LUGAR DO OUTRO NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: RECONSTRUINDO UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação de Licenciatura em Letras Inglês, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba UFPB, como requisito final para a obtenção do grau de Licenciado Pleno em Letras Inglês, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Angélica Araújo de Melo Maia.

João Pessoa- PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P814a Pontes, Josiara Daianny Beserra de.

A afetividade e o lugar do outro na aula de língua inglesa: reconstruindo uma experiência de formação docente. / Josiara Daianny Beserra de Pontes. - João Pessoa, 2021.

39f.

Orientadora: Angélica Araújo de Melo Maia.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2021.

1. Língua inglesa - Afetividade em aulas. 2. Língua inglesa - Ensino-aprendizagem - Afetividade. 3. Pibid. I. Maia, Angélica Araújo de Melo. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.111

JOSIARA DAIANNY BESERRA DE PONTES

**A AFETIVIDADE E O LUGAR DO OUTRO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
RECONSTRUINDO UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE.**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

Data da Aprovação:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Angélica Araújo de Melo Maia.

Orientadora
(UFPB)

Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann

Examinadora
(UFPB)

Prof^a. Dr^a. Rosycléa Dantas Silva

Examinadora
(UFAL)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que não me desamparou, mesmo nos inúmeros momentos de dificuldades ao longo da minha graduação, me dando forças para seguir tanto na minha caminhada pessoal quanto profissional.

Ao meu namorado Marcelo, que sempre me apoiou e me incentivou a sempre dar o meu melhor e não desistir mesmo diante de tantas adversidades.

Aos meus pais, Adriana e José, que com muito amor e cuidado investiram em mim e sempre acreditaram nos meus sonhos me dando apoio integral em tudo.

Aos meus amigos Édson, Ian, Rafaela, Thalita e Uênia, que durante toda essa caminhada na Graduação foram meus melhores amigos e maiores incentivadores, buscando sempre me ajudar e me motivar da melhor forma, compartilhando momentos de alegrias e tristezas durante toda a graduação.

Aos meus amigos do Pibid, João Paulo, Cida, Cleiton, Vince, Rafael, Renan, Janaíne e Raíssa, que estiveram juntos comigo e que me ajudaram de forma direta e indireta nessa jornada; levarei todos comigo por um longo tempo.

Às minhas professoras Supervisoras Geísa e Cynthia e às minhas professoras Coordenadoras Angélica Maia, Maura Dourado, Jailine Farias e Bárbara Ferreira, que me inspiraram e me ensinaram muito e que foram para mim verdadeiros guias do conhecimento, me incentivando de diversas formas.

À Professora Angélica, minha orientadora, que sem dúvidas foi a minha melhor escolha, pois desde o início da graduação me acompanhou tanto nas disciplinas ofertadas na Universidade quanto no subprojeto, sempre com muito afeto, atenção, respeito, dedicação e compreensão e, que sempre foi uma das minhas maiores inspirações durante a graduação para abraçar, de fato, a docência.

RESUMO

Ao longo dos anos, muitos estudiosos têm apontado que fatores afetivos podem impactar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e oportunizar aos alunos experiências de sucesso ou de insucesso durante a sua trajetória de aprendizagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; ARNOLD, 2011; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; BARCELOS, 2015). Esta pesquisa teve como objetivo investigar o papel da afetividade em aulas de língua inglesa para turmas do ensino fundamental anos finais e ensino médio, bem como entender como a tomada de consciência (FREIRE, 1993) sobre aspectos afetivos repercute na formação inicial e identitária do professor. A pesquisa foi desenvolvida com referência à minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – (Pibid) Letras Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2016 a 2017. No Pibid, eu desenvolvi atividades nas aulas de língua inglesa em uma escola pública de ensino fundamental e em uma escola pública de ensino médio, e tive a chance de estabelecer vínculos com vários alunos das turmas que acompanhei. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e autobiográfica, em que examino 12 (doze) excertos extraídos de relatos reflexivos e relatórios de Pibid e de estágio, de minha autoria, para analisar o papel da afetividade em sala de aula e na minha formação, tomando como fundamentação teórica estudos sobre as emoções em geral e seu papel na aula de línguas estrangeiras (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; ARNOLD, 2011; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; BARCELOS, 2015). A análise de dados demonstra que a afetividade é capaz de influenciar e mover os indivíduos em múltiplas direções; dessa forma, pode gerar experiências de aprendizagem negativas e positivas para o aluno da educação básica, levando-o a sentimentos de sucesso e/ou insucesso. Por outro lado, a vivência da afetividade na minha própria formação levou a uma tomada de consciência sobre o lugar do outro na sala de aula e sobre a responsabilidade do professor de compreender e respeitar as suas próprias emoções, assim como as emoções desse outro (aluno), de maneira a criar um ambiente de aprendizagem saudável e que promova oportunidades de crescimento para todos.

Palavras chaves: afetividade, ensino-aprendizagem, língua inglesa, Pibid, educação básica.

ABSTRACT

Over the years, many scholars have pointed out that affective factors can impact the foreign language teaching and learning process and provide students with experiences of success or failure during their learning path (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; ARNOLD, 2011; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; BARCELOS, 2015). This research aims at investigating the role of affect in English language classes for middle and high school students, as well understanding how awareness (FREIRE, 1993) of affective aspects impacts the education of in-training teachers. The research was developed based on my experience as a member of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching – (Pibid) Letras Inglês, at Universidade Federal da Paraíba, from 2016 to 2017. At Pibid, I developed activities in English language lessons in a public middle school and in a public high school, and I had a chance to connect with several different students in the lessons where I was present. The scope of this final paper is fundamentally qualitative, and it has an interpretative and autobiographical nature, in which I examine my reflective journals and reports of the program *PIBID* and internship reports, with the objective of analyzing the role of affect in the classroom and in my teacher education path, taking as theoretical reference some research on emotions and their role in the foreign language classroom (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; ARNOLD, 2011; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; BARCELOS, 2015). The data analysis shows that affect may influence and move individuals in multiple directions; in this way, it can give rise to negative and positive learning experiences for students in primary and secondary education, leading them to feelings of success and / or failure. On the other hand, the experience of affect in my own professional education opened my eyes to the place of the other in the classroom and the teacher's responsibility to understand and respect his/her own emotions, as well as the emotions of that other (student) in order to create a healthy learning environment that promotes growth opportunities for all.

Keywords: Affect, Teaching and learning, English language, Pibid, Basic education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 SOBRE O CONCEITO DE AFETIVIDADE	12
2.2 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO E DO PROFESSOR	13
2.3 EMOÇÕES, RELAÇÕES E AFETIVIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)	16
3. METODOLOGIA	22
3.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA	22
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES	23
3.3 OS DADOS GERADOS	24
3.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	25
4. RECONSTRUINDO MEU PERCURSO FORMATIVO PELO VIÉS DA AFETIVIDADE: ANÁLISE DOS DADOS	26
4.1 ASPECTOS NEGATIVOS RELACIONADOS À AFETIVIDADE EM SALA DE AULA	26
4.2 ASPECTOS POSITIVOS DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA	29
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE MEU DESENVOLVIMENTO COMO PROFESSORA NO CAMPO DA AFETIVIDADE	32
5. CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICE	39

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, muitos estudiosos têm apontado que fatores afetivos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) de forma positiva ou negativa, ou seja, podem oportunizar aos alunos experiências de sucesso ou de insucesso na sua trajetória de aprendizagem (ARNOLD, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; BARCELOS, 2015; DANTAS, 2020; MEDRADO, 2020).

Dessa maneira, é preciso que cada professor compreenda que, em uma sala de aula, não se é recomendado levar em conta apenas o domínio cognitivo, mas também os sentimentos e as emoções que os alunos vivenciam. Quando nós, professores, não observamos a importância dessa dimensão afetiva, podemos estar contribuindo para que os alunos se tornem cada vez mais ansiosos, frustrados, preocupados e com baixa autoestima (OXFORD, 1999 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), o que pode ocasionar um bloqueio no processo de aprendizagem. Porém, esse bloqueio pode ser minimizado ou até se desfazer por meio da boa relação entre alunos e professores, em que as emoções sejam devidamente levadas em consideração.

Nota-se que, tanto na vida cotidiana quanto na vida escolar, o nosso fazer, perceber e aprender estão diretamente ligados às nossas emoções envolvidas em cada experiência. Em outras palavras, fluímos melhor em um ambiente onde nos sentimos bem. Assim acontece em sala de aula: se o aluno não se sentir confortável, um bloqueio (falta de motivação e interesse em sala de aula) poderá acontecer e junto com ele vem as transformações /alterações de atitude, postura e ações.

Como professora de língua Inglesa, eu frequentemente escuto alunos dizer que não conseguem participar das aulas por timidez, vergonha, não conhecimento da língua, ansiedade, estresse, medo de se expressar na frente dos colegas, medo de serem criticados, dentre outros sentimentos. Esses sentimentos, por sua vez, geram uma sensação de impotência, fazendo com que os alunos se sintam travados e limitados. E para isso, nós professores podemos então elaborar e propor maneiras para reduzir as barreiras que, na maioria das vezes, já estão internalizadas em nossos alunos. Isso só é possível quando investimos nos aspectos afetivos em sala de aula e nos dedicamos a compreender o aluno que está na nossa frente, em todas as suas

dimensões, buscando trabalhar a partir das suas necessidades, desejos e dificuldades.

Com base nas ideias apresentadas anteriormente, a presente pesquisa busca uma melhor compreensão de como a vivência da afetividade pode repercutir na atmosfera da sala de aula, e, ao mesmo tempo, impactar a formação inicial e a identidade do professor. O tema específico abordado é o papel da afetividade no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa em turmas do ensino fundamental anos finais e ensino médio, e na formação inicial do professor.

A escolha do tema partiu das minhas observações e participações em sala de aula como bolsista de iniciação à docência em duas escolas públicas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, do qual sou aluna concluinte. Nesse programa, tive a oportunidade de refletir sobre relações existentes entre professores e alunos no cotidiano escolar e observar o quanto a afetividade interfere nesse ambiente e na construção do aprendizado.

A pesquisa se justifica porque é necessário aprofundar os estudos sobre a afetividade no contexto da escola e da formação de professores, tendo em vista o quanto as emoções, os afetos e as relações humanas a meu ver afetam e sempre afetaram na dinâmica pedagógica e no desenvolvimento de todos os participantes desses contextos.

Diante do que foi explicitado acima, foram considerados os seguintes problemas de pesquisa:

- De que forma a relação professor-aluno e a afetividade influenciam o processo educativo em uma sala de aula de língua inglesa?
- Como a percepção desses aspectos pelo professor em formação inicial pode impactar sua identidade docente?

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é investigar o papel da afetividade em aulas de língua inglesa para turmas do ensino fundamental anos finais e ensino médio, bem como entender como a tomada de consciência (FREIRE, 1993) sobre aspectos afetivos repercute na formação inicial e identitária do professor. Como objetivos específicos, defino os seguintes pontos:

- a) Analisar 09 relatos reflexivos do PIBID escritos por mim ao longo de dois anos, como bolsista atuante em uma escola do ensino fundamental e em uma

escola de ensino médio de João Pessoa, 02 relatórios finais do Pibid, nos quais relato a minha experiência ao longo dos dois anos no subprojeto, e 02 relatórios finais das disciplinas de Estágio Supervisionado V e VI ¹do curso de Letras-Inglês, para identificar os aspectos da relação professor-aluno relacionados à afetividade e compreender como esses aspectos repercutiram no processo educativo e na aprendizagem da língua inglesa;

b) Realizar, com base nos relatos e relatórios, uma autorreflexão sobre como a compreensão da dimensão afetiva em sala de aula, oportunizada pela minha participação no Pibid, impactou o desenvolvimento da minha identidade como professora.

Com relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativa e autobiográfica, uma vez que lançarei um olhar investigativo sobre os meus próprios textos, para neles procurar temas e ideias que me ajudem a reconstruir minha experiência a partir do viés da afetividade. Trata-se ainda de um estudo de caso, que representa uma pesquisa mais aprofundada sobre uma vivência específica de uma professora em formação.

Do ponto de vista da organização, dividi o trabalho da seguinte forma: a primeira parte corresponde à introdução, na qual apresentarei a pesquisa. Na segunda parte, trabalharei a fundamentação teórica, abordando o conceito de afetividade, seu papel na formação do ser humano e do professor, especificamente, nas aulas de língua inglesa. A terceira parte corresponde ao processo metodológico da pesquisa. Já na quarta parte, apresentarei a análise dos dados e discutirei os resultados da pesquisa. Por fim, apresentarei as considerações finais, com percepções e impressões sobre a pesquisa realizada, abordando como as questões iniciais foram contempladas.

¹ Por ter sido aluna bolsista do Subprojeto Pibid Letras-Inglês, e seguindo o que é estabelecido pela Resolução de Aproveitamento de Prática da Coordenação de Letras, número 02/2014, obtive o aproveitamento da parte prática das disciplinas de Estágio V e VI, mas apresentei um relatório final para cada uma dessas disciplinas, referentes a minha atuação no Pibid.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SOBRE O CONCEITO DE AFETIVIDADE

A afetividade é um dos aspectos mais relevantes presentes na vida do ser humano. Ao falarmos de afetividade, segundo Wallon (1989), estamos nos referindo à capacidade do ser humano de ser afetado positivamente ou negativamente, tanto por sensações internas quanto externas, e isso é algo que está diretamente ligado ao seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

De acordo com Arnold e Brown (1999 apud ARNOLD, 2011, p.11, tradução minha)², o “afeto está relacionado a aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam o comportamento”. Quando o tema é afeto, emoções e sentimentos, muitos acham que essas três palavras têm o mesmo significado, quando na verdade elas são distintas. Conforme Williams, Mercer e Ryan (2015) apontam, uma emoção é muito mais do que uma resposta a um evento, é uma experiência que pode permanecer conosco por algum tempo e que pode mudar, por exemplo: felicidade, raiva, alegria. Já o afeto, para esses mesmos autores, é um conceito abstrato e um termo genérico que abrange emoções, sentimentos e humores, enquanto o sentimento, embora bem parecido com a emoção, se diferencia desta por ser mais específico e se referir às nossas reações privadas e subjetivas aos eventos, por exemplo: auto decepção por não ter um desempenho esperado ou não alcançar as expectativas desejadas. Penso que, se entendermos assim essas diferenças, nós professores, aprenderemos a lidar melhor com as situações e problemas que possam vir a ocorrer em nosso cotidiano em sala de aula e poderemos ajudar os nossos alunos.

Levando em consideração o que foi exposto acima, devemos ter o afeto, as emoções e os sentimentos como importantes dimensões a serem consideradas no campo da educação e no exercício da tarefa docente, pois além da prática educativa do ponto de vista da construção do conhecimento, podemos desempenhar também uma prática formadora/transformadora, que busque trabalhar o intelecto juntamente com os sentimentos, emoções e autoestima dos alunos. Segundo Arnold (2011, p.16), experiências de aprendizagem, quando eficazes, têm uma influência saudável na

² ...affect is related to “aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour”

autoestima do aluno. Outro ponto a ser observado é que os alunos aprendem melhor quando estão em um ambiente estimulante e não ameaçador, e o posicionamento do professor ao se comunicar com os alunos de maneira positiva, com elogios e empatia, tem um efeito inegável nas emoções e aprendizagem dos estudantes.

Com isso, para desempenhar com êxito a tarefa docente, e assim facilitar o ensino-aprendizagem de nossos alunos, precisamos olhar mais para dentro do outro e praticarmos a pedagogia da afetividade (FREIRE, 1996). Essa pedagogia nos mostra como, por meio das interações afetivas, conseguimos motivar o desenvolvimento cognitivo, tornando assim a aprendizagem mais significativa e agradável.

Como professora estagiária, pude perceber o quão importante é o papel da afetividade no processo de ensino aprendizagem, pois “o afeto positivo pode fornecer suporte inestimável para a aprendizagem, assim como o afeto negativo pode fechar a mente e impedir que o aprendizado ocorra corretamente” (KRASHEN, 1985 apud ARNOLD, 2011, p.1, tradução minha)³. Durante as observações em sala de aula, percebi que os alunos se sentiam mais confortáveis e entusiasmados quando eram ouvidos e quando o professor os tratava com cuidado e atenção. Por isso, alinho-me com Puchta e Rinvolucris (2005 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 51), quando afirmam que “é imprescindível considerar as dimensões afetivas do processo, que são poderosas para promover ou mesmo impedir a aprendizagem”.

2.2 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO E DO PROFESSOR

A área da educação, nos dias atuais, tem dado um enfoque maior no quesito afetividade, haja vista que no passado pouca atenção era dada às emoções dos alunos. Mesmo assim, aspectos cognitivos, tais como memorização, raciocínio lógico, habilidade de leitura entre outros, continuam a serem vistos como mais importantes no processo de aprendizagem, o que é possível perceber pelo grande valor atribuído a eles na maioria das avaliações de aprendizagem em quase todas as áreas do conhecimento. No entanto, o componente afetividade contribui na mesma proporção ou até mesmo em um grau mais elevado que o domínio cognitivo quando o assunto é

³ “Positive affect can provide invaluable support for learning just as negative affect can close down the mind and prevent learning from occurring altogether.”

aprendizagem e, na verdade, quando os professores consideram as questões afetivas em suas aulas isso não significa que estão menos preocupados com a cognição (ARNOLD, 2011, p.13).

Embora muitos pensem que a aprendizagem afetiva se oponha à aprendizagem cognitiva, como se os dois aspectos estivessem totalmente separados, isso não é verdade. De acordo com Bless e Field (2006 apud ARNOLD, 2011, p.13, tradução minha)⁴ “evidências empíricas mostram que o afeto tem uma influência direta na cognição, em como as pessoas pensam”. Arnold (2011) acrescenta que outras pesquisas neurobiológicas, tais como os estudos de Damásio (1994 apud ARNOLD, 2011, p.13) e de Ledoux (1996 apud ARNOLD, 2011, p.13), confirmam que razão e emoção não devem ser consideradas independentes, já que são inseparáveis. Além do afeto e da cognição, outras variáveis podem contribuir para o sucesso e o fracasso escolar, conforme pontua Slobin (2006 apud ARNOLD, 2011, p.15): aspectos sociais e econômicos e os estilos de aprendizagem.

Alguns professores entendem que afeto é apenas dar atenção aos alunos; na verdade, a afetividade vai muito além dessa crença (ARNOLD, 2011, p.14) pois o ensino que se preocupa com o afeto é aquele que valoriza a perspectiva humana, o ser humano e os seus sentimentos, além das relações interpessoais. Mas infelizmente, os fatores emocionais mais comuns e presentes em uma sala de aula são: estresse, medo, ansiedade, frustração, entre outros. Como professora estagiária pude presenciar esses diversos fatores emocionais, os quais muitas vezes impediam o aluno de ficar na sala de aula. Em várias ocasiões, alguns alunos das turmas que observei durante o Pibid, como bolsista, preferiam sair da sala de aula ao ter que lidar com certos tipos de emoções. Em alguns desses dias, eu estava em observação durante as aulas, e pedia licença à professora regente para então ir atrás do aluno que havia saído da sala. Ao encontrar esse aluno, que estava sentado em um local calmo da escola e de cabeça baixa, eu me aproximava, sentava próximo a ele/ela e perguntava o que estava acontecendo para que ele/ela saísse assim da sala de aula, sem ao menos pedir autorização à professora. O aluno (a), com a cabeça ainda baixa, respondia: “Não está acontecendo nada, professora! Eu apenas não estou entendendo NADA, e resolvi sair, antes que as perguntas começassem.”

⁴ “According to Bless and Fieldler (2006), empirical evidence shows that affect has a direct influence on cognition, on how people think.”

Esse mesmo tipo de situação já havia acontecido com vários outros alunos (as) e os fatores, motivos ou causas emocionais alternavam-se de acordo com cada caso. Alguns dos alunos encontravam-se ansiosos, outros envergonhados por não saberem as respostas das perguntas que a professora lhes fizera, outros estavam estressados por algum problema familiar ou até mesmo da escola, outros tristes com baixa autoestima devido a sua aparência, nível de aprendizado perante a turma, enfim ... inúmeros eram os casos e situações que comprometiam o processo de ensino e aprendizagem e a motivação desse aluno.

Ao presenciar essas situações, destaco o pensamento de Rosenberg (1965 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p.74) de que “a relação com os pais e a relação com a escola são dois dos mais importantes fatores que afetam o desenvolvimento da autoestima” e ainda posso acrescentar à fala de Rosenberg que a aprendizagem também pode ser afetada, além da autoestima. Todavia, vale destacar que quando o aluno está com a autoestima elevada e o fator emocional equilibrado, o processo de aprendizagem pode se tornar algo prazeroso.

Assim sendo, pude perceber o quão imprescindível é o trabalho de um professor, e se ele está comprometido com os seus alunos, é naturalmente levado a desenvolver laços afetivos com esses discentes. Cada professor vai construindo uma relação de confiança com seus alunos até que eles se sintam à vontade para expor aos professores sobre algo que lhes incomoda: seus medos, seus traumas, suas frustrações, suas ansiedades e até mesmo seus problemas familiares.

Além de toda essa temática discutida sobre como lidar com os fatores emocionais, constantemente, como estagiária em salas de aula de língua inglesa ao longo da minha formação inicial, também pude conviver com uma diversidade de alunos para os quais a construção de uma relação afetiva era fundamental: alunos com deficiência física, intelectual e visual, problemas comportamentais, déficit de atenção, autismo, Síndrome de Down, entre outros. Isso sem dúvida me fez refletir e aprender muito sobre o que significa “ser professor” do ponto de vista afetivo, e sobre o quão importante esse papel é para a sociedade. Experiências como essas foram, sem dúvida, de relevante valor para a minha carreira pessoal e profissional, pois ao experimentar essas questões na prática, pude ter uma pequena demonstração do que eu posso vivenciar no cotidiano escolar ao terminar a graduação. Destaco, nesse sentido, pesquisas anteriores realizadas sobre o contexto do Pibid e que enfocam como o trabalho com aspectos afetivos pode contribuir para os processos de inclusão

em sala de aula e para fortalecer a formação docente (LAND, 2017; DANTAS, 2019; PAULINO, 2021).⁵

Ao tentarmos compreender e nos aproximamos desses alunos, ganhamos a sua confiança, damos espaços para que eles possam expor tudo aquilo que os afeta, e com isso conseguimos, por meio de muitas conversas e ações, atingir o seu lado emocional e afetivo. A partir desse ponto de vista, e das experiências expostas acima, como professores, não convém perder de vista o aspecto cognitivo, mas reconhecer que o processo de aprendizagem se desenvolverá de forma mais eficaz se o lado emocional do aluno for também levado em consideração (ARNOLD, 2011, p.14). Dessa forma, partilho da visão de Freire (1996, p.145) de que, como professores, “não podemos entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejo”.

2.3 EMOÇÕES, RELAÇÕES E AFETIVIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Nessa seção, discutirei alguns fatores da relação professor aluno, de natureza afetiva, que influenciam o processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. A aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula, em muitos casos, pode despertar sentimentos de ansiedade e temor nos alunos, pela situação de exposição e pela constante avaliação. E um dos fatores que pode levar a isso é a falta de atenção à afetividade durante a aprendizagem da segunda língua. Além da ansiedade, a falta de motivação e autoconfiança pode tornar o processo ainda mais frustrante (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Segundo Mastrella-de-Andrade (2011), em seus estudos sobre fatores afetivos em sala de aula de língua estrangeira, é interessante perceber como a motivação, a ansiedade e a autoestima estão emaranhados entre si e participam de forma conjunta no processo de ensino-aprendizagem. É muito comum ouvirmos relatos de professores com relação a esses sentimentos de temor, ansiedade e nervosismo que alguns alunos demonstram em uma aula de língua estrangeira, quando precisam ou

⁵ Essas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), vinculado ao Programam da Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba

são convidados pelos professores a participarem da aula. Esses sentimentos, por sua vez, criam obstáculos à aprendizagem de LE.

Muitas vezes, toda essa ansiedade é expressa através do corpo do aprendiz, e alguns dos principais sintomas são: suor, tremor, inibição, inquietação (OXFORD, 1999 apud MASTRELLA- DE- ANDRADE, 2011). A esse respeito, Krashen (1985 apud WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.86) sugere que a aprendizagem de línguas em ambientes educacionais formais deve ser baseada na aquisição natural da língua. Esse processo natural é usado pelas crianças quando estão aprendendo a primeira língua. Através dessa noção de aquisição natural (também conhecida como *input*), o objetivo de Krashen era também replicar tais processos na aula, maximizando assim a quantidade de conteúdos compreensíveis da linguagem que podem ser assimilados pelos alunos em sala de aula. Pois, segundo o autor, quando a situação de aprendizagem contém muitas emoções ou sentimentos negativos, o filtro afetivo é aumentado, causando assim um bloqueio mental por meio das emoções negativas, o que reduz assim a quantidade de informações compreensíveis que chegam no aluno.

Como resultado desse processo, surge a ansiedade, geralmente causada pela presença do medo. O aluno sente-se apreensivo ao ter que se expressar em LE, e essa ansiedade está diretamente ligada ao seu desempenho. A ansiedade debilitadora ou ansiedade negativa limita e restringe a autoexpressão, o que resulta na frustração que é extremamente ameaçadora e mina nossa autoconfiança e segurança. E como podemos reconhecer alunos ansiosos? Podemos reconhecê-los através dos bloqueios mentais, congelamento durante uma atividade, afastamento na hora de participação nas aulas ou até mesmo respostas monossilábicas limitadas.

Como já argumentei, muitos fatores podem acarretar o insucesso da aprendizagem, dentre eles está a pouca atenção dada aos aspectos afetivos pelo professor ao se relacionar com o aluno. A relação professor-aluno, por exemplo, pode ser baseada no autoritarismo, o que leva ao distanciamento desses educandos, ocasionando assim a falta de compreensão das suas necessidades. Segundo Paulo Freire (2013, p.138):

Não é certo sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto o mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no

cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício da minha autoridade.

Com esse pensamento, Freire nos faz pensar que a vivência da afetividade deve ajudar o professor a se aproximar dos alunos, criando condições para que a ansiedade seja reduzida e o ensino- aprendizagem aconteça. É importante destacar que o professor não é o único responsável por uma educação eficaz e de qualidade, mas acredita-se que ele é um dos agentes principais para que a aprendizagem aconteça pois é ele que pode propor inovações, procurando sempre estabelecer um bom relacionamento com os seus alunos, possibilitando um ambiente favorável para a aprendizagem.

Outro aspecto a se considerar são as crenças limitantes (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) que os próprios alunos criam sobre si. Elas contribuem para a formação e manutenção da ansiedade em sala de aula. São crenças como: “Eu não sei nem português, imagina inglês”, “Eu não sei falar isso!”, “Minha pronúncia é péssima” “Não vejo motivos para aprender outra língua, não vou sair do Brasil”. Com essas crenças, podemos compreender, de acordo com Mastrella-de-Andrade (2011), que a realidade dos alunos brasileiros relacionada à ansiedade é algo socialmente construído, não sendo apenas individual; é algo ligado às relações de desigualdades de poder que constituem uma sala de LE. Assim, os fatores emocionais na aprendizagem de uma língua estrangeira resultam de contextos e causas diferentes; não se trata apenas de um problema do “não saber a língua estrangeira”, mas também da realidade a qual o aluno está inserido.

Como professores, podemos criar estratégias que possam reverter essas crenças limitantes, se trabalharmos a pedagogia da afetividade (FREIRE, 1996) com os nossos discentes, buscando desmistificar a realidade que eles idealizaram como sendo verdade absoluta. Com isso, entendo que nós professores, devemos nos preocupar com o nosso lado afetivo e com o lado afetivo de nossos alunos. Segundo Palmer (1998 apud ARNOLD, 2011, p.21), “ensinamos quem somos” e técnicas de ensino são o que os professores usam até o professor de verdade chegar. Então não se trata apenas ensinar as quatro habilidades e apresentar gramática, mas de nos utilizarmos dos aspectos afetivos como facilitadores da aprendizagem e como fatores que contribuem para a construção da nossa própria identidade de professor.

À propósito do conceito de identidade nesse trabalho, compreendo que a identidade docente “se constitui por meio de um coro de vozes do outro (interiorizadas)

e de si (internas)” (REICHMANN,2014, p.34), sendo algo em permanente construção. Assim, como professora, transpondo o conceito de identidade acima para o campo das emoções, eu entendo que, no campo da afetividade, a minha identidade profissional se desenvolve à medida que eu passo a ouvir (interiorizar) as palavras e emoções dos outros (os alunos), passo a entendê-los e a compreendê-los, assim como quando aprendo a ouvir e dialogar com minhas emoções em sala de aula ou a ouvir minhas palavras e emoções internas.

Ao entrarmos em uma sala de aula, precisamos ter a plena convicção de que iremos lidar com os mais diversos sentimentos e emoções. E essas experiências por sua vez são muito benéficas para o professor em formação, pois através delas aprendemos a solucionar conflitos, a tomar decisões e a desenvolver possíveis estratégias para lidar com o meio e contexto estressantes e complexos nos quais atuamos. São experiências que podem agregar muito à nossa identidade socioprofissional.

Por outro lado, Williams, Mercer e Ryan (2015) afirmam que além de lidarmos com as emoções negativas em sala de aula e buscar soluções, seria interessante explorar as emoções positivas existentes no interior de cada aluno presente em sala de aula, a exemplo da felicidade e do otimismo, que podem ser explorados com sabedoria, experiências positivas, relacionamentos sociais positivos e atos de bondade para com os outros; o otimismo por sua vez está relacionado com as expectativas positivas sobre o futuro e a confiança dos alunos sobre os próprios objetivos e resultados esperados na trajetória escolar.

Em princípio, poderíamos afirmar que a escola deveria ser a continuidade do lar, onde o aluno recebe afeto e atenção. Todavia, não é isso que acontece em muitos ambientes familiares; poucos lares de fato seguem esse modelo, e assim, muitas vezes a escola se torna um ponto de refúgio para os alunos, um lugar onde eles se sentem acolhidos e respeitados. Destarte, compartilho da ideia de Casassus (2009, p.197), de que:

Os pais muitas vezes, tentam moldar os filhos (neste caso os pais fazem) de acordo com o que eles querem que eles sejam. Outras vezes, não dão o apoio emocional exigido pelos filhos diante do que eles sentem (neste caso os pais não fazem).

Seguindo a linha de pensamento de Casassus (2009), podemos perceber que quando os alunos não se encaixam nesses moldes estabelecidos não apenas pelos

pais mais também por alguns professores, são taxados como alunos/filhos problemáticos e isso sem dúvida dificulta o trabalho do professor, pois comportamentos e problemas como estes interferem ativamente em sala de aula. Com isso, fica a indagação: Como o professor já experiente ou um professor em formação pode lidar com essas emoções, conflitos e até mesmo tomar decisões que venham a ser benéficas para o aluno considerado “problemático”? Entendo que seria através valorização das emoções positivas, do fortalecimento da relação e interação presentes entre o professor e o aluno.

Conforme Casassus (2009, p.204) sugere, “uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe”. De acordo com esse autor, o clima emocional, o tipo de vínculo, as relações e as interações são pontos essenciais para os contextos complexos e estressantes que possam surgir em sala de aula. Isso porque as emoções e a aprendizagem andam interligadas; não há aprendizagem fora do espaço emocional, pois a emoção nos ajuda a pensar melhor e nos influencia na tomada de decisões e na escolha correta das nossas ações.

Outra teoria que considera um dos papéis mais importante do professor o de promover um ambiente favorável e acolhedor para os alunos é a teoria da inteligência emocional. Para essa teoria, quando os alunos conseguem assumir uma atitude positiva frente à realidade, eles podem florescer nas mais diversas áreas. (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.94-96). A definição de inteligência emocional, segundo Goleman (1998, p.318, apud WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.94, minha tradução), é “a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os sentimentos alheios”. Em sua primeira dimensão, a inteligência emocional está relacionada à capacidade de nos motivar e administrar bem as emoções em nós mesmos e em nossos sentimentos, o que se denomina como a dimensão do *autoconhecimento* (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.94). Porém, para que esse autoconhecimento seja possível, cada um de nós precisa se compreender, perceber e analisar seus pontos fortes e fracos e se sentir à vontade consigo mesmo. Certamente, isso pode ser muito difícil de se conseguir sozinho; por esse motivo é necessário buscar um *feedback* franco de colegas e alunos.

O segundo elemento da Inteligência emocional é a *autogestão* e está ligada a forma de como administramos e controlamos as nossas emoções. “Uma autogestão

emocionalmente inteligente acontece quando os indivíduos são capazes de regular suas emoções de uma forma que leve em consideração as preocupações/emoções alheias” (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.95).

O terceiro elemento da inteligência emocional está relacionado à *consciência social*, e diz respeito ao nosso modo de “ler” as pessoas, interpretar o que elas estão sentindo e assim entrar em seu mundo, ver o mundo do outro através de seus próprios olhos. O quarto e último elemento é o *gerenciamento de relacionamento*. Como professores, somos o ponto focal/alvo e influenciamos diretamente no humor da turma e nas reações emocionais existentes (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.95-96); por isso, o efeito de nossas ações é de grande importância para as relações sociais no contexto de ensino e o resultado dessas relações é que professor e alunos se tornam capazes de trabalhar juntos em um ambiente de aprendizagem produtivo e agradável.

Na leitura dos relatos e relatórios que desenvolvemos nessa pesquisa, levamos em conta os fatores de natureza afetiva mencionados nessa seção, por exemplo, a ansiedade, a confiança, as emoções positivas, a felicidade, o otimismo e o pessimismo, bem como os aspectos da inteligência emocional referidos para desenvolver a análise dos dados investigados.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos desse trabalho de analisar o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de língua inglesa em escolas de nível fundamental (anos finais) e médio, e analisar o impacto da experiência com a afetividade na minha formação inicial como professora de língua inglesa, apresentarei nesse capítulo os aspectos metodológicos que nortearam essa pesquisa, organizados em 4 seções: 1) a abordagem e a natureza da pesquisa; 2) o contexto e os participantes; 3) os dados analisados; 4) os procedimentos de análise dos dados.

3.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

Considerando os procedimentos metodológicos utilizados, esta pesquisa pode ser considerada qualitativa e de natureza interpretativa. Para explicar o que constitui uma pesquisa qualitativa, tomarei como base a definição de Marconi e Lakatos (2003 p. 269):

A metodologia qualitativa pressupõe uma análise e interpretação de aspectos mais profundos da complexidade do comportamento humano. [...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.

A partir da citação, verifica-se que essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois o principal foco desse trabalho é interpretar os relatos reflexivos e relatórios (produzidos por mim), enfocando o tema da afetividade, e analisar os impactos da experiência com afetividade na minha formação. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 33-34), todos os métodos e práticas na pesquisa qualitativa “têm em comum um compromisso com a *interpretação* das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” [ênfase do autor].

Na presente pesquisa, busco analisar relatos e relatórios, para interpretar as informações sobre as emoções, sentimentos e afetividade por parte dos participantes, como também as contribuições dessa experiência para a minha formação inicial. Nessa perspectiva, esse trabalho é de cunho autobiográfico, pois trata-se de uma pesquisa feita através da pessoa de que se fala, onde o autor retrata suas memórias

e experiências sobre a sua vivência escolar (ROMERO *et. al.*, 2010); por esse motivo, não foi necessário pedir autorização ao comitê de ética.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – Pibid, contexto de atuação ao qual essa pesquisa se refere, é um programa que visa valorizar e incentivar o aprimoramento do processo de formação de docentes para educação básica. Ele oferece bolsas para que os alunos dos cursos de licenciatura possam desenvolver atividades pedagógicas e atuar como professores em formação nas escolas de ensino público da educação básica, tendo como proposta diminuir a distância entre a teoria vista na graduação e a prática vivenciada em sala de aula. Um dos objetivos do programa é a aproximação entre as universidades e escolas, como também a melhoria de qualidade da educação brasileira, como destaca o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de professores da Educação básica (BRASIL, 2013). O subprojeto é financiado pela Capes e conta com o apoio dos coordenadores (docentes da Universidade) e com os supervisores (docentes da escola) que recebem e guiam o graduando-bolsista para as observações e intervenções pedagógicas.

Com relação ao subprojeto Pibid Letras-Inglês do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, do qual fiz parte por dois anos através do edital de 9/2013, ele era dividido em dois subgrupos, o do ensino fundamental e o do ensino médio, compostos por uma média de 22 a 26 bolsistas, duas coordenadoras e três supervisores (professores das escolas) (MAIA; DOURADO, 2017). Como integrante do grupo, atuei como bolsista em uma escola de ensino fundamental de João Pessoa. Nessa escola, eu e mais 9 bolsistas atuamos em aulas de língua inglesa (turmas do 6º ao 9º ano). No meu caso, precisamente, atuei nas turmas de 8º e 9º anos, juntamente com outro bolsista veterano. No outro ano consecutivo, atuei em uma escola do Ensino Médio, uma Escola Estadual Cidadã Integral, onde também acompanhei as turmas e fiz dupla com outra colega bolsista veterana. Em ambas as escolas, sempre trabalhávamos em grupos, na criação de material didático, regência, entre outros, juntamente com as nossas coordenadoras, supervisoras e colegas em geral do subprojeto. Vale salientar que esse subprojeto foi objeto de várias pesquisas anteriores, tanto no nível de graduação como na pós-graduação (DANTAS, 2019; PAULINO, 2016; PAULINO, 2021; SILVA NETO, 2019, entre outras).

Através do subprojeto proporcionamos aulas dinâmicas para os alunos, buscando sempre temas transversais e atuais e com o objetivo de inseri-los no contexto da aula, ou seja, buscando atividades em sala com significado para a vida daquele aluno. Como exemplo, entre os temas trabalhados podemos citar: Família, Identidade de gênero, Sustentabilidade, entre outros.

3.3 OS DADOS GERADOS

Os dados analisados (relatos/relatórios) são de minha autoria, elaborados a partir das minhas análises e vivências no subprojeto. No período de dois anos, pude acompanhar como bolsista e professora em formação algumas turmas do ensino fundamental anos finais e ensino médio e produzi alguns relatos. Para essa pesquisa, examinei 9 (nove) relatos mensais, em que as emoções aparecem como tema, 2 (dois) relatórios finais do subprojeto e 2 (dois) relatórios referentes as disciplinas de Estágio V e VI, que também se reportam à minha atuação no Pibid. Nos relatos e relatórios, eu descrevi aquilo que vivenciei e aprendi, atuando como professora em formação, incluindo o tema afetividade e o quanto isso impactou de certa forma em minha carreira docente.

Os relatos eram produzidos ao final de cada mês nos anos de 2016 e 2017 e os que analisei foram escritos nos meses de Abril, Maio, Setembro, Outubro e Novembro de 2016 e nos meses de Março, Abril, Maio e Agosto de 2017 (confira link para os relatos no Apêndice). Na análise de dados, esses relatos serão referidos como R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 R8 e R9, respectivamente. Nos meses não mencionados entre um período e outro, não houve relatos reflexivos escritos.

Já os relatórios incluídos na pesquisa foram apresentados ao final dos anos de 2016 e 2017 como relatórios do Pibid, além dos dois relatórios finais das disciplinas de Estágio V e VI, também referentes à prática no Pibid (confira link para os relatórios no Apêndice). Enquanto os relatórios do Pibid tinham um formato pré-definido pelo Programa, o formato dos relatórios de Estágio seguia o modelo proposto pelos professores dessa área. Os relatórios que são objeto de análise nesse trabalho foram elaborados no final dos anos de 2016 e 2017 e foram nomeados como RT 1 (Pibid/2016); RT 2 (Pibid 2017); RT 3 (Estágio V/2018); RT 4 (Estágio VI/2019).

3.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os relatos e relatórios de minha autoria, fiz uma primeira leitura e identifiquei os trechos que tinham conexão com o tema abordado pela pesquisa (afetividade). Depois classifiquei os trechos/excertos de acordo com as categorias definidas na fundamentação teórica: emoções (positivas e negativas) e dimensões da inteligência emocional (autoconhecimento, autogestão, consciência social e gerenciamento do relacionamento), incluindo outras categorias que não foram pré-estabelecidas ao longo desse trabalho, associando essas categorias a 3 grandes grupos: aspectos negativos da afetividade, aspectos positivos da afetividade, percepções sobre meu desenvolvimento como professora no campo da afetividade. No final, selecionei alguns trechos mais representativos de cada grande grupo para discutir ao longo da análise, apresentada na próxima seção.

4. RECONSTRUINDO MEU PERCURSO FORMATIVO PELO VIÉS DA AFETIVIDADE: ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* dessa pesquisa é composto por trechos de 9 (nove) relatos reflexivos, mensais e 04 (quatro) relatórios, que foram produzidos na minha atuação como bolsista no subprojeto Pibid e nas disciplinas de Estágio Supervisionado V e VI. Esses trechos por sua vez vão refletir a minha experiência como professora em formação e bolsista do subprojeto.

Começarei a análise enfocando alguns excertos que se referem a situações em que a afetividade parece ter influenciado o processo educativo de forma negativa; em seguida, examino alguns aspectos positivos relacionados à afetividade encontrados nos dados e, finalmente, analiso os trechos que se referem ao impacto da afetividade em minha formação docente. Assim, dividirei essa seção nos seguintes subtópicos: 4.1. Aspectos negativos da afetividade em sala de aula, 4.2. Aspectos positivos da afetividade em sala de aula. 4.3. Percepções sobre meu desenvolvimento como professora no campo da afetividade.

4.1 ASPECTOS NEGATIVOS DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

Nesse subtópico abordarei as emoções e desdobramento negativos percebidos em sala de aula, em virtude da falta de atenção aos aspectos afetivos, seja por parte do professor ou até mesmo por parte da escola como um todo. O excerto abaixo refere-se a algo de grande importância para os alunos: o ambiente escolar, local onde eles passam a maior parte do tempo, onde estabelecem vínculos positivos ou negativos, como podemos perceber abaixo:

...Muitos alunos veem a escola como algo “chato” uma “prisão” algo **monótono**, ou seja, não sentem prazer algum em está ali, como professora em instituições particulares e bolsista do PIBID em uma escola Municipal, percebo claramente isso, pra tudo existe **regra**, TUDO, os alunos precisam chegar sempre no horário com o **fardamento completo**, **fardamento esse determinado pela escola onde o aluno não tem o direito de opinar**, as cadeiras devem estar em fileiras sempre, pois se não estiverem em ordem, demonstra a falta de controle de turma por parte do professor, a hora do intervalo é apenas 15 minutos, nada mais que isso, assim que ouvirem o sinal devem retornar a sala e assim acontece todos os dias de aula... (R5, Novembro/2016).

Como vemos no excerto acima, eu relato alguns aspectos negativos da escola em relação à afetividade envolvendo os alunos. Todo esse estilo de organização escolar considerado automático e mecanizado que é imposto aos discentes gera ansiedade, já que nada pode estar diferente do pré-estabelecido pela escola, e em alguns alunos isso pode gerar o medo, já que ao descumprirem ou desobedecerem alguma regra, esses alunos podem ser repreendidos a qualquer momento, individualmente ou até mesmo em público. Essa posição por parte da escola tem passado uma visão negativa de ambiente chato e monótono e ao mesmo tempo, os alunos têm perdido a graça e o prazer de conviver naquele local. Dessa forma, a sala de aula passa a ser um ambiente propício para emoções que podem afetar negativamente a aprendizagem, tais como: medo, frustração, ansiedade.

Outra restrição que os deixa incomodados é não poderem opinarem sobre situações ou ações que serão executadas por eles, exemplo: fardamento escolar, seu “local” em sala de aula, entre outros. Por não terem voz e não serem ouvidos, os alunos reagem com emoções negativas e isso se reflete no comportamento e, conseqüentemente, no rendimento desses alunos, como podemos ver abaixo em uma conversa paralela na sala dos professores, que eu e outra bolsista presenciamos ...

...eles (os professores) estavam conversando sobre os Educandos, porém estavam **fazendo críticas ao comportamento** dos mesmos e ao **péssimo rendimento das aulas**. (R1, Abril/2016).

Na passagem acima, os professores estavam debatendo sobre o comportamento dos alunos, assim como sobre o “péssimo” rendimento deles em sala de aula. Esses comentários realizados por alguns professores com relação aos alunos refletem uma certa falta de atenção com relação a afetividade e a consciência social, pois ao mesmo tempo que esses professores criticam os alunos por não aprender, também parece não se importarem com o que eles sentem, deixando assim a aprendizagem e as emoções em segundo plano, o que sem dúvida compromete de forma negativa todo o processo educativo em sala de aula.

Além disso, esse posicionamento por parte dos professores pode desencadear diversas emoções negativas em sala de aula como o medo, o pessimismo e a baixa autoestima. Quando o aluno não é notado ou é desvalorizado, ele busca formas de chamar a atenção, causando assim conflitos, que se revelam no seu comportamento e/ou no seu rendimento escolar. É notório perceber que quando um aluno sente alguns

desses sentimentos/emoções mencionados acima (ou todos eles), ele geralmente não consegue se concentrar, não consegue participar da aula e interagir com o professor. Percebemos então que quando o aluno é acometido por esses sentimentos negativos, por mais que ele tente não conseguirá interagir com o professor e consequentemente não atingirá o alvo principal a aprendizagem... assim como o seu nervosismo, o medo e a falta de empatia o fará errar palavras ou expressões (até mesmo já aprendidas por ele), tornando o aluno alvo de piadas e comentários maldosos em sala de aula. Isso é algo que transparece no excerto abaixo:

...essa **deficiência na aprendizagem** faz com que ela passe a maior parte do tempo fora da sala de aula, pois segundo ela ao pronunciar uma palavra incorretamente dentro da sala **é alvo de piadas e comentários maldosos que cada vez mais a coloca em posição inferior aos demais alunos ali presentes.** (R1, Abril/2016).

Ao analisarmos o excerto acima percebemos que uma defasagem na aprendizagem faz com que a aluna se ausente da sala de aula. Além disso o medo de pronunciar as palavras em inglês de forma incorreta também a deixa ansiosa e frustrada pois, ao cometer esses erros, ela é vítima de piadas e comentários maldosos por parte dos colegas presentes em sala.

Com isso nós professores, em meio a essas situações expostas, de frustrações, medo e falta de empatia em sala de aula devemos estar atentos à forma como administramos as relações existentes no contexto de sala de aula, observando as relações existente entre os alunos e às suas emoções e verificando se eles estão conseguindo interagir e se sentir bem em sala de aula, pois, “uma autogestão emocionalmente inteligente acontece quando os indivíduos são capazes de controlar suas emoções de uma forma que leve em consideração as preocupações/emoções alheias” (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.95). Dessa forma, entendemos que, para o professor ter sucesso no relacionamento com os seus alunos, é necessário, antes de tudo, que ele aprenda a gerenciar as suas emoções e preocupações, buscando assim não rotular os alunos com estereótipos; pelo contrário, ele deve buscar entender os sentimentos alheios, tendo como prioridade a compreensão do outro.

Ao entender esses sentimentos alheios (dos alunos) o professor consegue perceber e até mesmo compreender alguns problemas em sala de aula de língua inglesa e suas causas, como o que podemos verificar no relato abaixo:

XXX de 18 anos, que estuda o 8º ano, apesar da idade e da série avançada essa aluna **não tem quase nenhum conhecimento da Língua Inglesa**, pois como retratei no relato anterior **ela não estava presente nas aulas de Língua Inglesa justamente pela dificuldade de compreensão da disciplina e por não conseguir entender nada, como ela afirma.** (R2, Maio/2016)

Como abordado no trecho acima, a aluna encontrava-se em uma idade avançada para a turma em que estava. Mesmo assim, tinha um baixo rendimento nas aulas de língua inglesa. Ela não demonstrava interesse em aprender, pois muitas das vezes ausentava-se da sala no decorrer da aula e relatava ter dificuldade na compreensão da disciplina alegando “não entender nada”. Em face dessa situação, nós como professores ou futuros professores devemos buscar um meio para que o aluno possa se engajar nas atividades em sala de aula através das nossas ações. Ao trabalharmos a *consciência social* juntamente com o *gerenciamento do relacionamento*, “enxergando o mundo do aluno através dos nossos olhos” e como professor “interferindo diretamente no humor da turma e nas relações emocionais ali existentes” (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.95-96), podemos conseguir, através dessas atitudes, envolver o aluno no contexto social da sala de aula, fazendo com que a relação professor/ aluno seja uma relação produtiva e agradável.

4.2 ASPECTOS POSITIVOS DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

Nessa seção abordarei os aspectos positivos da afetividade, os quais tive a oportunidade de presenciar em sala de aula ou na escola. Como aluna bolsista do subprojeto durante dois anos pude aprender e pôr em prática algumas formas de atuar em sala de aula. Uma das coisas que mais me chamou a atenção e que foi prioridade ao longo desses anos foi a busca pela afetividade em sala de aula, percebendo o quanto ela pode influenciar na construção do ensino-aprendizagem.

A cada novo encontro com a turma, busquei juntamente com a minha dupla conhecer de que os alunos gostavam, quais os seus interesses, desejos, sonhos e isso nos aproximava da turma, ao mesmo tempo em que nos abria o caminho para que pudéssemos deixar algo de nós na vida daqueles alunos. Nas regências aplicadas,

...eu e a bolsista XXX trabalhamos **temas** da atualidade, temas que os **alunos gostariam que fossem trabalhados**. A cada regência nos surpreendíamos cada vez mais com o **desempenho dos alunos**, nosso foco estava sempre voltado ao ENEM, já que auxiliávamos o 3º ano do EM. (R9, Agosto/2017).

Nesse trecho eu descrevo a atenção aos interesses dos alunos em sala de aula. Como alunas bolsistas, eu e minha dupla sempre buscávamos saber e conhecer temas sobre os quais os alunos gostariam de estudar, quais as suas dificuldades, medos e o que os levavam a não interagirem ou até mesmo se ausentarem das aulas de língua inglesa. Quando trabalhamos temas interessantes para os alunos, a própria aula fica mais proveitosa e participativa, como podemos observar no excerto abaixo:

Foi uma regência **muito proveitosa** e com **muito debate por parte dos alunos e professores, os alunos puderam refletir a aula toda**, principalmente com a “notícia online” de Malala, **onde todos sem exceção** comoveram-se com o ocorrido. (RT 4/ 2019)

Nesse excerto, podemos ver que o tema escolhido para a aula, ao provocar o debate entre os participantes da aula, afetou os alunos, uma vez que “*todos sem exceção comoveram-se*” com os fatos narrados no texto trabalhado. Essa preocupação com o interesse do outro e com as emoções do outro, de forma geral, também chamado de *consciência social* por Williams, Mercer e Ryan (2015, p.95-96) se dá justamente pelo nosso modo de ler as pessoas, interpretar o que elas estão sentindo, entrar no seu mundo, ver o mundo do outro através de seus próprios olhos. Isso de fato é extremamente importante, pois ao longo dessas conversas,

pude perceber a **carência por parte da maioria dos alunos e as dificuldades que eles enfrentam ou já enfrentaram**, sejam elas de ordem familiar ou escolar. (RT2, Relatório final/ Pibid 2017).

Então, como lido acima e defendido na fundamentação teórica (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; CASASSUS, 2009), nem tudo é só uma questão de mau comportamento. Existe toda uma questão social e familiar envolvida e enfrentada na vida daqueles alunos e estabelecer vínculos afetivos é imprescindível para se aprofundar no conhecimento dos problemas que o outro enfrenta. Esses vínculos, por sua vez, podem desencadear *emoções positivas* nos alunos, que são elas a felicidade, o otimismo e a motivação (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015). Um aluno feliz,

motivado e com pensamentos otimistas abre sua mente para o aprendizado, além de colaborar significativamente com o professor em sala de aula. Um dos pontos mais importantes quando se trata de conhecer o aluno em sala de aula é que o professor evita tomar conclusões precipitadas ou fazer pré-julgamentos, evitando assim um constrangimento com aquele aluno em relação à turma. Abaixo veremos uma situação que me fez refletir e pensar sobre o meu papel como professora em formação:

...conheci XXX, uma menina cuja a qual tirei **conclusões precipitadas** ao vê-la pela primeira vez, apesar de todo o seu jeito agressivo ali se encontrava uma **menina carente, frágil e imatura** ao conversarmos com ela para então descobrirmos suas necessidades e com isso buscarmos técnicas e maneiras de ajudá-la, conseguimos identificar que a **sua maior necessidade é a falta de atenção e o carinho dos mais próximos (sua família)**. (R1, Abril/2016).

O excerto acima sugere que conhecer o mundo do outro é fundamental para que pré-julgamentos e conclusões precipitadas não venham a serem tomadas causando situações constrangedoras e muitas vezes frustrantes entre professor e aluno, assim como foi exemplificado na seção anterior.

Conforme pontua Casassus (2009, p.204), uma escola é uma comunidade de relações e interações voltadas para a aprendizagem, e essa aprendizagem depende principalmente do tipo de relações estabelecidas entre escola e classe. Assim, podemos deduzir que o clima emocional, o tipo de vínculo e as relações são pontos essenciais para a construção de conhecimento em sala de aula, pois as emoções e a aprendizagem andam interligadas. Não há aprendizagem fora do espaço emocional, e a compreensão das emoções nos ajuda na tomada de decisões e nas escolhas certas de nossas ações, a fim de promover um ambiente otimista, feliz e motivador para nossos alunos.

Outro elemento essencial é perceber como o trabalho com a afetividade positiva em sala de aula pode fazer os alunos mudarem de atitudes, mas também mudar de pensamento com relação a si mesmos. Podemos perceber isso no excerto abaixo quando exponho que nós bolsistas,

...percebemos o quanto o **PIBID tem ajudado esses alunos a acreditarem em si e a serem mais críticos**, isso não é um trabalho do dia pra noite, mas, é feito através de cada **regência e cada aula onde auxiliamos os alunos nas atividades da professora supervisora**. (R9, Agosto/2017).

A passagem acima mostra como acreditar no potencial dos alunos e mostrar isso a eles pode os apoiar na aprendizagem e fazer toda a diferença. O apoio emocional e afetivo faz com que os alunos tenham mais confiança, aumentando assim sua autoestima. Um aluno com a autoestima elevada é capaz de se posicionar, ser crítico e interagir em sala de aula, o que sem dúvida faz a aula fluir e todos saírem ganhando. Para que isso aconteça, nós professores, devemos criar estratégias e sermos inovadores para que possamos alcançar todos os alunos, tornando o ambiente de sala de aula um lugar prazeroso para todos.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE MEU DESENVOLVIMENTO COMO PROFESSORA NO CAMPO DA AFETIVIDADE

Nesse último tópico, abordarei o meu desenvolvimento no campo da afetividade como professora em formação no contexto do subprojeto ao longo desses dois anos. Pude vivenciar e aprender bastante sobre a prática docente, o papel do professor e a importância da afetividade no cotidiano em sala de aula. A cada reunião com as professoras coordenadoras do subprojeto, um tópico importante era trabalhado, exemplo: empatia pelos alunos, afetividade, entre outros, e com isso,

passsei a **enxergar esses alunos com outros olhos**, não que antes eu os enxergasse de forma diferente, mas com o **Subprojeto** eu estou cada vez mais me aproximando desses adolescentes, **entendendo o mundo deles** (o meio social e afetivo) e de certa forma aprendendo também com eles. É gratificante perceber em suas ações e atitudes o quanto você é importante e o quanto ele gosta da sua ajuda, muitas vezes **é necessário nos colocarmos no lugar do outro para só assim entendermos a sua necessidade**. (R1, Abril/2016).

Como evidenciado no fragmento anterior, eu pude perceber uma mudança de pensamento que eu tinha sobre os alunos e sobre o papel do professor. A partir das reuniões, da vivência em sala de aula, da interação e aproximação com os alunos através do subprojeto, pude me transformar como professora, modificar meu pensamento e posicionamento e essa forma de mudança está ligada a minha *autogestão*. Como eu comecei a administrar e regular minhas emoções em sala de aula, tive a oportunidade de exercitar uma *autogestão emocionalmente inteligente*. Isso acontece quando os indivíduos são capazes de controlar suas emoções de uma

forma que leve em consideração as preocupações/emoções alheias (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.95), e de se preocupar com a interpretação do que as outras pessoas (nesse caso, os alunos) estão sentindo e assim entrar em seu mundo, ver o mundo do outro através de seus próprios olhos (*consciência social*). O novo modo de pensar e enxergar a turma (o qual o subprojeto me proporcionou) me fez mudar algumas práticas e mudar a interação e envolvimento com a turma. Esse envolvimento trouxe-me formas diferente de ser professora conforme expresso no seguinte fragmento:

Considero que o subprojeto (Pibid) sem dúvida é a melhor forma de colocar em **prática e aprimorar os conhecimentos adquiridos na graduação, pois nada melhor do que vivenciar a realidade**. Mudei muito no **tocante à postura, de como se portar na sala de aula, na didática e a minha forma de pensar desde que entrei no projeto**. Pois no Projeto compartilhamos **ideias, ações e vivências com os demais bolsistas, além de trabalharmos sempre em conjunto e sermos sempre auxiliados pela nossa Professora coordenadora**. (RT2, Relatório final/ Pibid 2017).

No excerto acima eu relato como o subprojeto foi fundamental para a formação da minha inteligência emocional, pois através dele fui criando estratégias para melhor trabalhar com os alunos e assim criar um ambiente favorável, em que eles (os alunos) sentiam-se confortáveis para exporem suas opiniões e manterem o controle das suas emoções, trabalhando assim a *autogestão*. Além disso, para melhor nos auxiliar com essas estratégias, a cada semana acontecia um encontro semanal com os bolsistas e as professoras coordenadoras, onde discutíamos e compartilhávamos o que aprendemos ao longo da semana. Como exemplo, podemos citar as experiências vivenciadas em sala de aula, a aprendizagem através daquelas observações e ainda aprendíamos a lidar e gerenciar as nossas emoções através das leituras, reuniões e atividades propostas por nossas coordenadoras. Com isso nós,

...os professores (bolsistas) podíamos expor o que colocamos em prática durante a semana, e **refletir o que foi positivo e o que não foi, é um mix de sentimentos, aprendizado e também frustrações mas, isso só contribui para o nosso “SER PROFESSOR”**, pois como já foi enfatizado formar um aluno como profissional do ensino implica em encorajá-lo em busca da compreensão do seu próprio agir, para que ele seja capaz de construir a sua identidade, solucionar conflitos e formular e reformular propostas atribuindo assim sentidos a sua atividade profissional. (RT3/2016).

Como exposto anteriormente “ser professor” é vivenciar um *mix* de emoções a cada dia, sejam elas positivas ou negativas e buscar aprender através delas o

verdadeiro sentindo de ensinar. E foi isso que o subprojeto me proporcionou. Através dessas emoções, passei a construir a minha identidade docente assim como a melhor gerenciar minhas emoções no dia a dia. Pensando nessa perspectiva e através “...da **convivência com os alunos e com os professores, pude refletir bastante e crescer em todos os sentidos**, afinal o **projeto nos permite a vivenciar a realidade**” (RT2/2017). Assim, o subprojeto me proporcionou vivenciar a realidade da escola na prática, o que me oportunizou experiências fundamentais para a minha formação docente no campo social-emocional, me fazendo repensar alguns posicionamentos e pressupostos negativos com relação aos alunos que antes me ocorriam com frequência.

Então, avaliando a minha passagem no subprojeto, percebo o quanto evolui e o quanto pude ajudar os alunos a evoluírem nesses dois anos de participação. Isso não é um trabalho do dia para a noite, mas algo que fui construindo diariamente, dia após dia, com a ajuda das professoras coordenadoras e das professoras supervisoras que me orientaram ao longo da minha formação.

Finalizo essa seção com a compreensão de que “EU”, como professora, tenho uma responsabilidade fundamental no gerenciamento da afetividade em sala de aula, já que posso influenciar diretamente no humor da turma e nas reações emocionais ali existentes (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015, p.95-96). Com isso, o efeito das minhas ações, posturas, pensamentos é de suma importância não só para a relação social no contexto de ensino, mas também para criar um ambiente de aprendizagem motivador e agradável.

5. CONCLUSÃO

O trabalho apresentado teve como objetivo geral compreender como os aspectos afetivos presentes em sala de aula repercutem na aprendizagem de língua inglesa no nível fundamental e médio da educação básica, sob minha perspectiva de professora em formação inicial, e, ao mesmo tempo, evidenciar de que maneira a observação e vivência dessa dimensão afetiva pode impactar na minha identidade profissional.

Em relação à primeira questão da pesquisa, ou seja, “De que forma a relação professor-aluno e a afetividade influenciam o processo educativo em uma sala de aula de língua inglesa?”, a análise dos meus relatos e relatórios revelou que, na experiência de ensino de língua inglesa que vivenciei no Pibid, trabalhar com afetividade e investir na relação com os alunos pode trazer vários pontos positivos na atmosfera da sala de aula, tais como: otimismo, motivação, autoestima, felicidade, interação e participação dos alunos em sala, como também percebi que a falta de consideração de aspectos afetivos pode resultar em uma série de problemas para os alunos, dentre os quais destaco: a ansiedade, o medo, a frustração, o pessimismo, a baixa estima, e a falta de interesse em aprender. Ao apresentar essas emoções citadas acima, utilizei-me das quatro dimensões da inteligência emocional, autoconhecimento, autogestão, consciência social e gerenciamento do relacionamento para melhor trabalhar e compreender o contexto de sala de aula. Ao final da análise dos trechos dos relatos e relatórios, foram percebidos avanços nos processos educativos em questão em relação à afetividade, considerando cada uma dessas quatro dimensões.

Considerando a segunda questão, “Como a percepção desses aspectos pelo professor em formação inicial pode impactar sua identidade docente?”, a pesquisa permitiu uma tomada de consciência sobre como minha relação e o diálogo com os alunos pode interferir no ambiente e na construção da aprendizagem. A partir da releitura das minhas observações e participações, tive a oportunidade de reconstruir as relações existentes com relação à afetividade em sala de aula e de reavaliar intervenções que tiveram um impacto positivo no tocante ao ensino e aprendizagem.

De forma geral, o subprojeto me tornou uma pessoa mais preparada para a realidade profissional da docência, permitindo acesso a observações em sala de aula e análises das práticas que foram realizadas por mim durante a minha atuação como aluna bolsista. Através dessas práticas e observações escritas, refleti sobre o

engajamento e a motivação dos alunos e sobre as transformações da minha formação profissional e pessoal decorrentes dessas relações observadas e vivenciadas.

Por fim, a pesquisa nos mostra que é necessário aprofundar os estudos sobre a afetividade no contexto da escola e da formação de professores, particularmente na área de língua inglesa, tendo em vista o quanto as emoções, os afetos e as relações humanas são elementos chave para a construção de um ambiente de aprendizagem motivador, onde todos têm a oportunidade de aprender com prazer e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. Attention to Affect in Language Learning. **Anglistik. International Journal of English Studies**, 22/1,11-22, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa científica. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CAPES, 2013. p. 67-116. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB2013-web.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.

BRUNO NETO, G. **Uma breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2012.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Unesco, Liber Livros editora, 2009.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 214f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ºed- Rio de Janeiro: Paz e Terra,2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LAND, S. G. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente** 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**.5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. **Afetividade e emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas**: Múltiplos Olhares. Coleção Novas perspectivas em Linguística aplicada Vol.18 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba: em cena o subprojeto letras-inglês. In: LIMA, R. S.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Formação de professores**: contribuições do Pibid/UFPB. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

PAULINO, R. C. **O Pibid letras inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Letras Inglês) -Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

PAULINO, R. C. **Programas institucionais: espaços para a (re)construção de saberes de professoras formadoras sobre a inclusão**. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: A voz do outro e o trabalho do professor iniciante de estágio. Universidade Federal da Grande Dourados. **Raído**, Dourados, MS, v8, n.15, jan./jun.2014

ROMERO, T. R. de S.; SILVA, K. A. (Org.); SILVA, S. L. (Org.) ; UNWIN, M. P. T. (Org.) ; UYENO, E. Y. (Org.) ; DUTRA, Deise P. (Org.) ; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.) ; POW, E. (Org.) ; REIS, A. V. S. DE A. (Org.) ; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. (Org.) ; SILVA, A. C. (Org.) ; RODRIGUES, A. S. (Org.) ; PINTO, A. A. (Org.) ; MEDRADO, B. P. (Org.) ; REICHMANN, C. L. (Org.) ; Oliveira, C. (Org.) ; MELLO, D. M. (Org.) ; MELO, J. A. L. (Org.) ; GOUVÊA, L. G. (Org.) ; MARTYRES, M. C. F. (Org.) ; SOUZA, M. G. (Org.) ; MACHADO, N. N. S. (Org.) ; MAGNO E SILVA, W. (Org.) ; ALMEIDA, P. V. (Org.) ; NEDER NETO, T. (Org.). **Autobiografias na (Re)Constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Reflexivo**. 01. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 01.

SILVA NETO, V. R. da. **Emoções em evidência na prática do PIBID Letras Inglês da UFPB: em busca do letramento emocional**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Letras Inglês) – Universidade federal da Paraíba. João pessoa, 2019.

WALLON, H. **As Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

WILLIAMS, M.; MERCER, S.; RYAN, S. **Exploring psychology in language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2015.

APÊNDICE

Link para os relatos e relatórios:

https://drive.google.com/drive/folders/1Fuv6-Zsr3mIEjTqRoXYSDkYNzKf-A_v6?usp=sharing