

Percepções e emoções de alunos do Proeja no processo de aprendizagem de inglês

Perceptions and Emotions of Proeja Students in the Process of English Learning

Manuela da Silva Alencar de Souza*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul), Sapiranga, Rio Grande do Sul / Brasil

manuelasouza@ifsul.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8198-1538>

RESUMO: O presente artigo representa parte de pesquisa desenvolvida em um Instituto Federal no Sul do Brasil, com estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Buscou-se observar quais emoções estão presentes em sala de aula de inglês do Proeja, como elas se revelam e como o curso pode contribuir para o processo de aprendizagem. Para isso, a Teoria Sociocultural, bem como as variáveis afetivas e a motivação voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas embasam este estudo. Resultados mostram que a insegurança, a timidez e a ansiedade são emoções negativas que podem aparecer conjuntamente, acarretando o silêncio do aluno e desfavorecendo a aprendizagem. Por outro lado, há indícios de que o aprendiz poderá se envolver em outras oportunidades de aprendizagem mesmo após experimentar uma emoção negativa.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como LE; sala de aula de língua inglesa; emoção; motivação; Proeja.

ABSTRACT: This paper focuses on selected data from research developed at a Federal Institute in the South of Brazil with students from the National Program for the Integration between Professional and Basic Education for Young People and Adults (Proeja). We aimed to observe which emotions are present in the Proeja English classroom, how they manifest, and how the course can contribute to learning. Therefore, Sociocultural Theory, affective variables, and motivation studies related to language teaching and learning support this investigation. The results indicate that insecurity, shyness, and anxiety are negative emotions that can appear together, causing the student's silence and hindering the learning process. On the other hand, there are clues that the learner can participate in further learning opportunities even after experiencing negative emotions.

KEYWORDS: English as a FL; English language classroom; emotion; motivation; Proeja.



Introdução

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

(1 Coríntios 13:1)

A tarefa de ensinar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é desafiadora, pois, a cada nova turma, um novo perfil de egressos se desenha, sempre heterogêneo, por suas diferenças geracionais, socioeconômicas e culturais. Dessa forma, nós, professores de língua estrangeira (LE), não podemos esquecer de onde esses sujeitos vêm, precisamos compreender o contexto de um grupo tão específico e defender seu direito de acesso ao ensino de uma LE. Assim, é importante lembrar que

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (Brasil, 2009, p. 11).

Desse modo, mesmo com carga horária reduzida e, como já é conhecida a situação precária de acesso a recursos em muitas escolas públicas brasileiras, é fundamental o olhar cuidadoso do professor em relação a esse aprendiz, buscando promover um espaço acolhedor em sala de aula e incentivando-o a vislumbrar o início da jornada que é aprender uma LE.

Neste estudo, portanto, buscaremos responder às seguintes questões: 1) Como as emoções de estudantes de inglês do Proeja se revelam durante o curso?; 2) Quais emoções estão presentes em sala de aula e quais os seus efeitos na motivação para aprender o idioma?; 3) Como o componente motivacional específico “curso” pode contribuir ou não para o processo de aprendizagem da LE pelos estudantes do Proeja?

Nesse sentido, busca-se observar quais variáveis afetivas estão presentes no contexto de ensino-aprendizagem de LE no Proeja, bem como analisar como essas emoções se apresentam e afetam a motivação para estudar um idioma estrangeiro. A Teoria Sociocultural, a partir do conceito de mediação, principalmente, é a base teórica na qual amparamos este trabalho de investigação nesse contexto. Ainda, para compreender como as emoções e a motivação afetam a aprendizagem de inglês, também discutiremos, a partir de pesquisas estrangeiras e brasileiras, acerca de como as variáveis afetivas e a motivação estão relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE.

Fundamentação teórica

Princípios da Teoria Sociocultural e o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

A TSC considera as interações sociais como processos fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, em sua relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Ao enfatizar as interações sociais, a TSC se caracteriza por ser uma teoria da mente, que considera a linguagem como forma unicamente humana e propulsora de interação. Dessa forma, é uma teoria que descreve a relação dialética entre linguagem e funções mentais (Lantolf; Thorne, 2006).

Vygotsky (2007) distinguiu as funções mentais elementares e as funções mentais superiores. Nas funções elementares, estão nossas reações mecânicas, as quais não necessitam de planejamento, como chorar ao sentir dor. Por sua vez, as funções superiores da mente abrangem as atividades de atenção, planejamento e instrução sistemática, como a aprendizagem de uma língua e a aprendizagem de cálculos. Assim, a aprendizagem de uma LE se desenvolve por meio das funções superiores da mente, as quais auxiliarão o aluno a decidir estudar sobre um determinado tópico, dirigir a atenção necessária para aprender, elaborar as próprias estratégias de aprendizagem, solicitar ajuda quando necessário, avaliar-se, entre outras ações.

O nosso contato com o mundo, físico e psicológico, é mediado (Vygotsky, 2007). O conceito de mediação, para Vygotsky, é o mais importante, pois ele defende que não há contato com nenhum desses dois mundos sem a intervenção de um instrumento. Para agirmos no mundo físico, precisamos de instrumentos técnicos (Figueiredo, 2019), como para descascar uma laranja, precisamos usar uma faca. Semelhantemente, para agirmos no mundo psicológico, ou conceitual, precisamos da linguagem, a principal forma de mediação. Assim sendo,

Por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos. [...] a mediação, no processo de aprendizagem de L2/LE, pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, instruções diretas etc (Figueiredo, 2019, p. 38-39).

Portanto, na aprendizagem de uma LE, fazemos uso de instrumentos de mediação (dicionários, livros didáticos, filmes, músicas, a linguagem). A troca intencional de experiência e a compreensão mútua exigem um sistema de mediação, isto é, a fala humana, nascida da necessidade de comunicação durante o trabalho (Vygotsky, 1999). Logo, pode-se dizer que a aprendizagem de uma LE é uma atividade, ou um trabalho em que professores e estudantes estão engajados, exigindo troca de experiência e de interpretações entre eles.

Ao estudar o desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância, Vygotsky (1999) chegou à conclusão de que a comunicação real requer tanto significado quanto signos. Por sua vez, “a comunicação pressupõe generalização e desenvolvimento do significado da palavra; e tal generalização se

torna possível no curso da comunicação” (Vygotsky, 1999, p. 7-8). Desse modo, se aplicarmos o pensamento de Vygotsky ao contexto de indivíduos adultos aprendendo uma LE, inferimos que o desenvolvimento da linguagem ocorre na interação entre indivíduos que atuam em colaboração e criam formas únicas e próprias – concepções generalizadas – para se comunicarem de acordo com suas necessidades e com o objetivo de seus trabalhos.

Assim, como estão presentes o compromisso de colaboração e interação entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem de uma LE, as emoções e motivações de cada um também operam um importante papel nessa engrenagem. A seguir, abordaremos alguns estudos sobre as emoções presentes nas salas de aula de LE que vêm sendo investigadas por pesquisadores no Brasil e no exterior, sempre lembrando que variáveis afetivas são difíceis de serem observadas e, por isso, é importante considerar a natureza subjetiva das pesquisas, bem como seus respectivos contextos.

Emoções no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

Vygotsky compreendeu o papel fundamental das emoções no desenvolvimento da linguagem, pois no campo das emoções, segundo ele, onde a sensação e o afeto predominam, nem a compreensão nem a comunicação real são possíveis sem o contato afetivo (Vygotsky, 1999). Para Vygotsky, separar o aspecto intelectual do emocional foi uma grande fraqueza da psicologia tradicional de sua época, pois fez o processo do pensamento parecer um fluxo autônomo de “pensamentos pensando por si mesmos” (Vygotsky, 1999, p. 10), separados da vida real, das necessidades e interesses pessoais, impulsos e inclinações daquele que pensa. Assim, Vygotsky propôs um sistema dinâmico de significados em que o lado afetivo e o emocional se unem, mostrando que cada ideia contém uma atitude afetiva modificada/alterada em relação à parcela de realidade a que se refere. Aliado a isso, é importante destacar que, para Vygotsky, tanto a trajetória do pensamento quanto a da emoção partem do externo para o interno, ou seja, as emoções emergem na esfera social para posteriormente serem internalizadas, tornando-se um aspecto da esfera psicológica (Dipardo; Potter, 2003).

Por sua vez, Tsui (1996) defende que aprender uma LE é mais do que compreender regras ou participar de atividades de conversação, é um processo em que a identidade do aprendiz é questionada e exposta a avaliações negativas. Pelo fato de estar exposto a essas avaliações, que podem vir do professor ou dos colegas, o aprendiz experimenta algumas emoções diretamente relacionadas a esse embaraço na hora de produzir a LE. Nesse sentido, Howirtz *et al.* (1986) descrevem a ansiedade na aula de LE como uma união complexa entre diversos fatores, como identidade, crenças, sentimentos e comportamentos. Os autores acreditam que, seja qual for a situação em que o aprendiz precise se expor, há um desafio à sua identidade e, portanto, pode haver silêncio, inibição, medo e até pânico.

Diante disso, Tsui (1996) acredita que o ato de se comunicar em um idioma que não se domina pode gerar um sentimento de incapacidade em demonstrar personalidade e potencial de inteligência. Segundo Tsui (1996), existe uma característica particular na aprendizagem de LE, que é o fato de o estudante correr riscos de receber uma crítica ou avaliação negativa mais do que em qualquer outra disciplina. Isso pode ocorrer devido ao fato de o estudante conseguir atingir a compreensão do contexto ou de encontrar a

resposta de determinada tarefa, mas, ao dar a resposta, não conseguir falar ou escrever conforme o padrão da língua. Nesse sentido, a frequente correção por parte do professor pode ser considerada pelo estudante como uma forma de humilhação pública e, quanto a isso, Tsui (1996) acredita que os aprendizes ansiosos de LE desejam evitar a humilhação, o constrangimento, a desaprovação e preservar sua autoestima. Portanto, caberá ao professor identificá-los e agir de maneira a contribuir para que a ansiedade do estudante diminua.

O silêncio também pode estar presente no processo inicial de aprendizagem de uma LE. Ellis (1997) acredita que, nesse processo inicial, o estudante de LE passa pelo período do silêncio e, por isso, o silêncio não seria necessariamente um fator negativo, mas parte do processo de aprendizagem da LE. Lima e Marques (2015) também defendem que aquilo que não é dito é parte constitutiva da linguagem, e que o silêncio pode estar relacionado à estratégia de aprendizagem ou ao estilo individual do aprendiz, que deve ser respeitado.

Por sua vez, Pekrun (2000) acredita que sentimentos e emoções em situações de aprendizagem resultam de apreciações que os alunos fazem das experiências que eles vivenciam enquanto aprendem, ou seja, se o aluno já sabe que não conseguirá produzir determinada tarefa, ou falar corretamente diante dos colegas e do professor, poderá surgir algum grau de ansiedade, por exemplo.

Já Gardner e MacIntyre (1993) abordam a ansiedade como a presença do medo que ocorre quando o aprendiz precisa se expor falando na LE. Mastrella-de-Andrade (2011) também acredita que a ansiedade na aprendizagem de LE está intimamente relacionada à questão do falar, pois falar na LE exige que o indivíduo se exponha diante dos outros de forma imediata, demonstrando aptidão. É importante destacar que a ansiedade é uma variável afetiva muito presente entre os estudantes de LE, todavia, embora as pesquisas estrangeiras tenham avançado bastante, o estudo dessa temática ainda é escasso no Brasil (Mastrella-de-Andrade, 2011). Aragão (2011) acredita que a compreensão sobre o papel das emoções no processo de aprendizagem de línguas é um tema que ainda precisa ser aprofundado por pesquisadores que defendem a relação entre emoção e aprendizagem de línguas. Por sua vez, Barcelos *et al.* (2022); Godoy e Barcelos (2021); Barcelos (2020); Barcelos e Aragão (2018); Barcelos (2015); Oliveira e Barcelos (2012), entre outros, vêm contribuindo, na última década, para os estudos sobre crenças de professores e estudantes de inglês, abordando a temática das emoções em seus estudos, principalmente em contexto de formação de professores de inglês.

Por outro lado, aprender uma LE também pode suscitar emoções positivas. Dewale e MacIntyre (2014) defendem que a satisfação que o aprendiz experimenta ao aprender uma LE pode ser uma “chave emocional que desbloqueia o potencial de adultos e crianças para o aprendizado de uma língua”. No entanto, a variedade de emoções que os estudantes experimentam enquanto aprendem uma LE é enorme (Lópes, 2015). Pekrun *et al.* (2002), ao realizarem pesquisas de ordem tanto qualitativa quanto quantitativa, observaram que a *ansiedade* foi a variável afetiva mais reportada pelos aprendizes de LE, além de *satisfação, esperança, orgulho, alívio, raiva, tédio, gratidão, admiração, desprezo e inveja*.

Em um programa de ensino de língua inglesa para falantes de outras línguas¹ – *English Language Teaching Programme (ELT Programme)*, López e Aguilar (2013) solicitaram aos participantes narrativas escritas, realizaram entrevistas semiestruturadas e, durante a realização de um curso de 12 semanas, as pesquisadoras pediram que eles registrassem suas emoções em um diário que deveria ser enviado semanalmente e por meio eletrônico. No estudo, as autoras criaram categorias e subcategorias acerca dos efeitos que experiências emocionais poderiam acarretar na motivação para a aprendizagem de uma língua.

¹ Com base em <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/elt>. Acesso em: 14 set. 2022.

O esquema das categorias de López e Aguilar (2013) está no Quadro 1:

Quadro 1 – Efeitos das emoções na motivação para aprendizagem de língua

Efeitos das emoções na motivação para aprendizagem de língua			
Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Efeitos positivos de emoções positivas	Efeitos negativos de emoções positivas	Efeitos negativos de emoções negativas	Efeitos positivos de emoções negativas
Sentimentos de bom desempenho;	Espera por elogios.	Insegurança;	Consciência de aprendizagem da língua;
Ambiente favorável à aprendizagem;		Pouca participação em sala de aula;	Estratégias de aprendizagem da língua;
Renovação da energia motivacional.		Ambiente desfavorável à aprendizagem;	Desenvolvimento de estratégias motivacionais.
		A aprendizagem de inglês é percebida como uma dificuldade.	

Fonte: Tradução livre de Souza (2020), com base em López e Aguilar (2013, p. 116).

Em face do exposto, admite-se que a aprendizagem de uma LE é um processo tanto cognitivo quanto afetivo (Dewale, 2015). Nesse sentido, é importante que os professores compreendam que experiências emocionais são variáveis importantes, pois elas podem estar inseridas nas razões que levarão o estudante a decidir aprender uma LE, a continuar aprendendo ou a desistir durante o processo (López; Aguilar, 2013). Dessa maneira, torna-se fundamental que professores de LE estejam atentos aos estilos individuais de aprendizagem, ao contexto social e, principalmente, às reações emocionais de seus estudantes, pois elas podem dar pistas do quanto a prática docente pode estar favorecendo o surgimento de variáveis afetivas positivas e/ou negativas que, eventualmente, poderão estimular ou dificultar o desenvolvimento da LE por parte dos aprendizes².

A motivação no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

Outro aspecto a ser considerado é a motivação para aprender uma LE. Em seus estudos, Dörnyei (1998) compreende que, de acordo com a psicologia motivacional, o processo de aprendizagem de uma LE, devido à natureza da própria linguagem, corresponde a uma situação única e complexa. Dörnyei (1998) explica três aspectos da linguagem: ela pode ser um sistema de comunicação possível de ser ensinado como uma disciplina, pode ser parte constituinte da nossa identidade, como também se comporta como o meio

² Souza (2020) faz uma retrospectiva acerca de estudos sobre variáveis afetivas na aprendizagem de LE/L2. (ANEXO A).

mais importante utilizado por uma sociedade organizada. Por isso, o autor acredita que não existem pontos de contato que possam ser comparados entre a motivação para aprender uma LE e a motivação para aprender qualquer outra disciplina. Aprender uma LE, para Dörnyei (1998), implica no desenvolvimento de uma outra identidade na LE que, por sua vez, está envolvida por uma cultura diferente daquela do aprendiz. Aprender uma LE, portanto, é permitir a si mesmo compreender e reproduzir os processos mentais que envolvem as formas de dizer e agir em uma cultura que não seja a sua.

Gardner e Lambert (1972), por sua vez, classificaram dois tipos de motivação para aprender uma LE: a motivação instrumental (aprender a língua para alcançar um objetivo imediato ou prático) e a motivação integrativa (aprender a língua para o crescimento pessoal e cultural por meio da interação com os falantes da língua-alvo). Com base em estudos desse tipo, que consideram os aspectos sociais envolvidos na aprendizagem de uma LE, Dörnyei (1998) acredita que a motivação é fruto de crenças, pensamentos e emoções do aprendiz, que se transformariam em ação. Por isso, Dörnyei julgou os estudos de Gardner e Lambert (1972) e de outros insuficientes pelo fato de não considerarem o contexto particular de aprendizagem da LE, propondo, dessa forma, um esquema de componentes motivacionais para o aprendizado de LE.

Em seu construto, portanto, Dörnyei (1994) estabeleceu três níveis principais: 1) o nível linguístico; 2) o nível do aprendiz; 3) e o nível da situação de aprendizagem. No nível linguístico, estão aspectos relacionados à língua, como cultura, a comunidade em que a língua é falada e as chances reais de utilização do idioma. Esse nível se divide em subsistema motivacional integrativo (inclui predisposições emocionais do aprendiz em relação à língua) e subsistema motivacional instrumental (inclui motivos externos internalizados pelo aprendiz com foco em seu futuro profissional).

No nível do aprendiz, afeto e cognição estão integrados e, no nível da situação de aprendizagem, tanto razões externas quanto internas podem estar presentes, como também as condições de motivação envolvendo o curso, a pessoa do professor e o grupo de estudantes com o qual o aprendiz interage para aprender – esses são componentes motivacionais específicos do nível de situação de aprendizagem – (Dörnyei, 1994)³.

No nível da situação de aprendizagem, o curso, o professor e o grupo ao qual o estudante está integrado revelam componentes motivacionais imbricados no processo de aprendizagem formal de uma LE⁴. Os componentes motivacionais específicos do “curso” incluem o programa, materiais de ensino, método de ensino e tarefas de aprendizagem, e podem ser melhor descritos dentro de uma abordagem que possui quatro condições motivacionais: interesse intrínseco; a relevância da instrução direcionada às necessidades, valores e objetivos pessoais do aprendiz; expectativa de sucesso e satisfação oriunda da realização de uma atividade associada a recompensas interiores ou exteriores (Dörnyei, 1994).

³ Não faremos um detalhamento exaustivo de todos os componentes motivacionais e seus desdobramentos. Sugerimos a leitura de Dörnyei (1994) para aprofundamento acerca dos componentes motivacionais.

⁴ Tendo em vista o intuito da nossa análise abranger o aspecto “curso”, não detalharemos os componentes motivacionais específicos ‘professor’ e ‘grupo’ neste estudo.

No Quadro 2, apresentamos o esquema de Dörnyei (1994).

Quadro 2 – Esquema de Componentes Motivacionais para o Aprendizado de LE.

- ▶ Nível Linguístico:
 - Subsistema motivacional integrativo
 - Subsistema motivacional instrumental
- ▶ Nível do Aprendiz:
 - Desejo de perfeição
 - Autoconfiança
 - Ansiedade no uso da língua
 - Competência percebida na L2
 - Atribuições causais
 - Autoeficácia
- ▶ Nível da situação de aprendizagem:
 - Curso – Componentes motivacionais específicos:
 - Interesse
 - Relevância
 - Expectativa
 - Satisfação
 - Professor: Componentes motivacionais específicos:
 - Motivo afiliativo
 - Tipo de autoridade
 - Socialização direta da motivação
 - Modelagem
 - Apresentação da tarefa
 - *Feedback*
 - Grupo – Componentes motivacionais específicos:
 - Orientação para a meta
 - Sistema de norma e recompensa
 - Coesão grupal
 - Estruturação do objetivo em sala de aula

Fonte: Dörnyei (1994, p. 280). Tradução de Michelon (2003).

De acordo com Michelon (2003), professores e pesquisadores interpretam a variável motivação diferentemente. Os professores acreditam que a motivação pode ser observada, ou seja, pode ser medida quando há participação, engajamento e esforço do aluno, tanto nas atividades em sala de aula quanto em particular. Por outro lado, pesquisadores costumam ver a motivação como uma variável de difícil investigação, pois acreditam que só pode ser observada a longo prazo, além de ser necessário observar aspectos pré-motivacionais, como os objetivos, a autoconfiança do aprendiz e a crença de que conseguirá aprender.

Por conseguinte, Michelon (2003) acredita que o esquema de Dörnyei (1994) seja o mais adequado para o desenvolvimento dos estudos sobre motivação⁵ na aprendizagem de inglês como LE devido à sua abrangência e por conter elementos atrelados ao contexto de aprendizagem formal, ou seja, à instrução que acontece em ambiente escolar.

Dessa forma, neste estudo, adotamos as abordagens de Michelon (2003) e Dörnyei (1994), que concebem a aprendizagem de LE aquela desenvolvida, em geral, em instituições formais de ensino e cuja relação do aprendiz com a LE está praticamente limitada ao contexto da aula por não serem participantes de uma comunidade de prática⁶ da LE.

A pesquisa

Questões metodológicas, contexto de pesquisa e geração de dados

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado (Souza, 2020), cuja abordagem metodológica é interpretativa, por meio de narrativas (Paiva, 2019). A geração dos dados foi iniciada em 2018, já a análise ocorreu entre 2019 e 2020. Para tanto, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Para que se mantivesse a integridade dos participantes, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado pelos estudantes, autorizando a participação na pesquisa e garantindo o anonimato de suas identidades. Ainda, foi solicitada, à instituição de ensino, a assinatura da Carta de Anuência autorizando a realização da pesquisa no espaço escolar. Esses documentos são de caráter obrigatório para realização de pesquisas com seres humanos realizadas no Brasil e são submetidos na Plataforma Brasil⁷ mediante o cadastramento e preenchimento de dados do pesquisador responsável e envio do projeto de pesquisa na íntegra, inclusive com os documentos TCLE e Carta de Anuência.

⁵ Souza (2020) faz uma retrospectiva acerca de estudos sobre motivação na aprendizagem de LE/L2. (ANEXO B).

⁶ Comunidade de Prática (CoP) é considerada como um contexto real no qual os novatos/aprendizes podem ter acesso à competência e a uma experiência pessoal de engajamento através da qual podem incorporar aquela competência, transformando-a em uma identidade de pertencimento (Wenger, 1998). Portanto, aprendizes de inglês como LE em instituição formal de educação básica no Brasil, por exemplo, geralmente não fazem parte de uma CoP em que a língua inglesa é praticada a ponto de fazer parte de suas identidades.

⁷ Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Os estudantes tinham entre 19 e 45 anos de idade e estavam matriculados no curso Técnico em Eletrotécnica, na modalidade Proeja, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Sul do Brasil. O curso tem duração de 3 anos e, no momento da pesquisa, estavam cursando o primeiro ano do curso. A professora-pesquisadora lecionou a disciplina de Língua Inglesa I e Língua Inglesa 2 para os participantes durante os dois semestres de 2018. A disciplina de Língua Inglesa faz parte apenas do primeiro ano do curso. No primeiro semestre, a turma inicial era composta por 26 alunos, no entanto, com a evasão, a turma passou a ter 16 estudantes no segundo semestre. Após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética, a professora-pesquisadora convidou os 16 aprendizes a participarem do projeto. Doze aceitaram participar, mas apenas seis concordaram em realizar a entrevista que seria gravada em áudio.

Os instrumentos de geração de dados foram duas entrevistas: a primeira foi totalmente escrita, entregue pessoalmente aos seis participantes e, em seguida, devolvida à pesquisadora. A outra foi uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio por meio de aparelho celular, agendada conforme disponibilidade dos participantes. A entrevista escrita (ANEXO C) continha seis perguntas que deveriam ser respondidas de forma presencial e individual. Os participantes entregaram as folhas com poucas linhas escritas, com uma média de quatro linhas por aluno. Considerando que os participantes não desenvolviam o hábito de escrever sobre suas rotinas, acreditamos que tenha sido difícil para eles também escrever sobre emoções em relação às experiências de aprendizagem. A entrevista semiestruturada gravada em áudio (ANEXO D), por outro lado, ocorreu de forma mais espontânea, pois iniciou com uma conversa em que os participantes ficaram à vontade para responder às questões e acrescentar informações sobre as memórias que iam surgindo no momento da fala. Naquela segunda ocasião, com o intuito de suscitar respostas mais completas, acrescentamos perguntas mais abrangentes do que as da primeira entrevista. Dessa forma, as narrativas geradas pela segunda entrevista acarretaram repetições de conteúdo que havia aparecido de forma superficial na primeira entrevista escrita. Durante o exame de qualificação, realizado um ano antes da defesa da dissertação da qual se originou este artigo, em 2019, a banca examinadora sugeriu a retirada dos dados da primeira entrevista em razão das justificativas expostas acima. Assim, optou-se por analisar os dados apenas da entrevista semiestruturada gravada em áudio, os quais foram transcritos para análise.

Os dados analisados a seguir dão indícios de quais emoções estão presentes no contexto de ensino-aprendizagem de inglês no Proeja e trazem pistas para interpretações quanto aos efeitos, positivos ou negativos, que essas emoções podem causar na motivação para a aprendizagem de inglês por parte desse público.

As narrativas dos aprendizes sobre suas emoções foram suscitadas por meio das entrevistas semiestruturadas. As perguntas envolveram questões sobre como eles percebiam a importância da língua inglesa para suas vidas, quais tipos de tarefas eles acreditavam serem mais propícios ao próprio aprendizado e perguntas sobre o desempenho na realização de tarefas durante o curso em 2018. Essas perguntas foram intercaladas com questionamentos sobre seus sentimentos ou emoções diante daquelas situações. Foram dadas opções de palavras para que pudessem expressar o que sentiam, bem como foi permitido que usassem quaisquer outras palavras que não tivessem sido mencionadas na entrevista. Ao final, foram questionados se estariam motivados para continuar estudando o idioma e foi solicitado que falassem sobre um professor de inglês do qual podiam se lembrar.

Trataremos, a seguir, da discussão dos dados, buscando descrever como as emoções de dois estudantes de inglês do Proeja se apresentaram nesse estudo, bem como analisaremos quais componentes moti-

vacionais podem ser observados e relacionados às emoções suscitadas em sala de aula. Assim, propomos, adiante, uma ampliação da discussão iniciada em Souza (2020).

Discussão dos dados

A insegurança foi a variável negativa mais mencionada entre os participantes. Seleccionamos os excertos⁸ de Carlos e André⁹ para demonstrar como a emoção é percebida pelos aprendizes. A seguir:

A insegurança de Carlos

Excerto 23: Carlos

Pesquisadora: [...] Como é que tu te sentes quando te deparas com uma atividade em inglês? Vou te mostrar alguns sentimentos. Como é que tu te sentes quando tu vês uma atividade em inglês que tu tens que fazer?

Carlos: Insegurança.

Pesquisadora: Insegurança?

Carlos: É.

Pesquisadora: Por quê?

Carlos: Porque eu não sei muita coisa. Não sei NADA bem dizer. O que eu sei eu aprendi aqui.

Pesquisadora: Tá. Por que tu te sentes assim? Por que tu te sentes inseguro?

Carlos: Por não saber as palavras em inglês. Falar inglês.

Pesquisadora: No caso, tu falas em pronunciar as palavras?

Carlos: E escrever também.

No excerto 23, a *insegurança* do participante Carlos é decorrente de uma avaliação negativa que o aluno faz sobre o seu desempenho diante de práticas de oralidade e escrita, sobre as quais o estudante relata não saber falar nem ter conhecimento das palavras na sua forma escrita, justificando que tudo que sabe aprendeu a partir de seu ingresso no curso técnico. É possível perceber duas situações ocorrendo ao mesmo tempo com Carlos e que estão gerando insegurança. A primeira situação é que o baixo insumo ou ausência dele seja o motivo pelo qual Carlos se sente inseguro. Nas palavras dele: “[...] não sei muita coisa. Não sei NADA bem dizer. O que eu sei eu aprendi aqui”. A segunda está ligada à questão do falar o idioma, pois a insistência da pesquisadora em perguntar traz à tona qual é o segundo motivo de sua insegurança, como podemos identificar neste trecho da entrevista:

Pesquisadora: Tá. Por que tu te sentes assim? Por que tu te sentes inseguro?

Carlos: Por não saber as palavras em inglês. Falar inglês. (Excerto 23).

⁸ As convenções de transcrição foram adaptadas por Souza (2020), com base em Cunha (2018, p. 96). Ver ANEXO E. Neste artigo, foi mantida a numeração original dos excertos da pesquisa de Souza (2020).

⁹ Os nomes dos participantes foram trocados por nomes fictícios para preservar suas identidades.

Consciência de Carlos sobre sua aprendizagem na LE

Excerto 24: Carlos

Pesquisadora: Com qual dessas atividades aqui tu consegues aprender mais? Podes dizer mais de uma. Quando peço pra estudar o vocabulário, palavras novas, escrever alguma coisa?

Carlos: Ah, essa atividade com vocabulário e prática da oralidade.

Pesquisadora: Por que tu achas que aprende mais com a atividade de vocabulário?

Carlos: Por que tem palavras novas que não aprendi ainda.

Pesquisadora: E por que tu achas que aprende mais com a prática da oralidade?

Carlos: (.) Porque pratica mais na hora de falar.

Pesquisadora: Qual dessas tu mais gostas?

Carlos: (.) Escrever inglês.

Pesquisadora: Escrever inglês? Por quê?

Carlos: Porque é mais prático.

Pesquisadora: É mais prático? Tu falas em comparação a falar? É isso? É mais fácil escrever do que falar?

Carlos: S... Sim.

Como mostra o excerto 24, o estudante demonstra algum grau de *consciência de aprendizagem da língua* ao relatar que, embora consiga aprender mais com atividades de práticas da oralidade, ele gosta mais da atividade escrita, por ser mais fácil para ele desenvolver. Percebe-se, neste caso, que a variável negativa *insegurança*, relatada no excerto 23, não impediu Carlos de desenvolver *consciência da aprendizagem na LE* (López; Aguilar, 2013), portanto, não gerou efeito negativo na sua motivação para aprendizagem do idioma enquanto esteve exposto às tarefas. Outra evidência de sua consciência quanto ao processo de aprendizagem pode ser percebida no seguinte trecho da entrevista:

Pesquisadora: Por que tu achas que aprende mais com a atividade de vocabulário?

Carlos: Por que tem palavras novas que não aprendi ainda. (Excerto 24).

Nele, Carlos não somente identifica o tipo de tarefa com a qual ele mais aprende como também ele sabe que “ainda” não aprendeu, abrindo espaço para aprendizagem futura.

Timidez, ansiedade e insegurança de André

Excerto 25: André

Pesquisadora: O que você sente quando você está na aula de inglês?

André: (.) Assim é... um pouco de é... nossa tem mais de três assim.

Pesquisadora: Pode falar mais de uma.

André: Eu fico com inibição, às vezes dá ansiedade e eu fico com insegurança.

Pesquisadora: Inibição por quê?

André: Eu não sei se é vergonha de falar em público.

Pesquisadora: E a ansiedade? Por quê?

André: Porque, às vezes, eu posso tentar, eu posso até tentar, não sei como é que eu vou explicar. Eu fico nervoso assim.

[...]

Pesquisadora: E a insegurança?

André: A insegurança de... não, de não falar, de não fazer certo assim. Não sei se...é isso aí, vai mais também da... timidez. Às vezes tu não faz pra não....

Pesquisadora: por que não se sente seguro de que se o que tu vais fazer está certo?

André: É. É isso aí.

[...]

Ao ser questionado sobre o que sente quando está na aula de inglês, André relata que mais de três sentimentos o envolvem naquele momento: *inibição (timidez), ansiedade e insegurança*. Nota-se que as emoções elencadas por ele são decorrentes da exposição às atividades de oralidade realizadas diante do grupo. Tais emoções transparecem o medo de uma avaliação negativa por parte do professor e dos colegas.

André descreve a *ansiedade* como um tipo de nervosismo que sente ao ficar desconfortável diante de uma ocasião em que não saberá como agir, provavelmente pelo baixo insumo ou simplesmente pelo fato de ter de demonstrar aptidão no falar ou pronunciar uma palavra na LE, situação que causa ansiedade em vários estudantes. Embora não seja a única causa, “a ansiedade na aprendizagem de LE [...] se relaciona de forma estreita, embora não unicamente, com a questão do falar” (Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 41).

É possível perceber que André preferiu evitar as tentativas de produção oral em sala de aula porque vivenciou baixo desempenho diante de suas expectativas – “Às vezes tu não faz pra não...” (Excerto 25) – procurando se defender de avaliações negativas. A tentativa frustrada de André gerou *insegurança*, que, conseqüentemente, gerou o não envolvimento em novas situações de aprendizagem, ou seja, o silêncio. No caso de André, a emoção negativa *insegurança* acarretou dois efeitos negativos em sua motivação em sala de aula, conforme categorias de López e Aguilar (2013): *o ambiente se tornou desfavorável à aprendizagem do aluno devido ao desconforto sentido por ele e, em decorrência disso, passou a haver pouca ou nenhuma participação em sala de aula*.

A satisfação de André

Excerto 26: André

Pesquisadora: com qual atividade você considera que consegue aprender mais?

André: (.) Eu acho que se eu assistir o vídeo, eu acho que, que..., eu acho que, não sei. Foi bacana aquele negócio lá do...fazer, que nem foi feito aquele trabalho do... de...

Pesquisadora: o trabalho do role-play? Do Market?

André: É isso aí. que teve mais pessoas, que se for em grupo assim, tu consegue mais, eu acho que tu consegue mais, tu..., colocar, tu aprende mais se tiver mais gente assim, sabe? Foi bem legal. Eu achei interessante aquilo lá.

Pesquisadora: porque foi um grande grupo e tu ficas mais desinibido, é isso? do que quando vai ser avaliado sozinho?

André: É isso aí. Com certeza.

Algo diferente aconteceu quando André relatou sua participação em uma atividade de prática de oralidade em que o grupo de alunos estava executando a tarefa em conjunto. Era uma encenação (*role-play*), realizada na cozinha da escola, na qual teriam que supor estar em uma feira livre, comprar, dar o troco, agradecer o atendimento etc., e era parte da tarefa trazer frutas reais para que pudessem usá-las na encenação e compartilhar com os colegas posteriormente. Essa atividade parece ter sido apropriada para que o estudante não se sentisse exposto à desaprovação dos demais, já que não estava sendo avaliado de maneira individual – nas palavras dele: “[...] se for em grupo assim, tu consegue mais, eu acho que tu consegue mais, [...] tu aprende mais se tiver mais gente assim, sabe? Foi bem legal. Eu achei interessante aquilo lá” (Excerto 26). Além disso, André estava participando de uma tarefa aparentemente agradável, descontraída, fora da sala de aula e, se errasse alguma fala, parecia não haver problema, pois o ambiente se tornou favorável para que ele se sentisse confortável para praticar o idioma. No caso de André, há indício de que sua emoção positiva, a *satisfação*, propiciou um *ambiente favorável à aprendizagem* e um *sentimento de bom desempenho*, ou seja, uma emoção positiva desencadeou *efeitos positivos na motivação para aprender a língua* (López; Aguilar, 2013). Nessa situação, o nível de ansiedade de André parece inexistente.

O componente motivacional específico: o curso

O *componente motivacional da situação de aprendizagem* (Dörnyei, 1994) é perceptível no relato dos participantes Carlos e André. Em face do exposto nos excertos, nota-se que o *componente motivacional específico: curso* possui um papel preponderante para que esses estudantes consigam perceber algum grau de desenvolvimento na língua inglesa, partindo de seus contextos de dificuldade e de baixo insumo na LE. Conforme relato dos alunos, observa-se que a realização das tarefas mencionadas foram percebidas como situações propícias para aprendizagem, uma vez que declararam ter aprendido durante atividades de estudo de vocabulário, e de práticas de oralidade e de escrita. Ainda, um dos participantes salienta o fato de ter gostado da atividade realizada em grupo (*role-play*), pois, dessa forma, não ficaria exposto ao ter que realizar uma atividade de oralidade sozinho. Tal atividade parece ter reduzido a ansiedade do estudante naqueles momentos de interação em que ele precisava desenvolver e produzir a LE. A ludicidade, mudança de ambiente da sala de aula para a cozinha da escola, a cooperação entre os demais para reunir as frutas, a expectativa para finalizar a tarefa e receber a recompensa de comer as frutas em uma atmosfera de confraternização são fatores que podem ter favorecido a mudança de atitude de André e, por conseguinte, propiciado momentos motivadores de aprendizagem.

A *mediação*, portanto, é o conceito central de Vygotsky que deve ser incorporado ao processo de aprendizagem de estudantes com baixo insumo na LE. Esses estudantes não poderiam relatar a ausência de conhecimento sobre a língua nem sobre os seus avanços se não tivessem sido expostos aos instrumentos de mediação, como as tarefas propostas pela professora-pesquisadora, por exemplo. Assim, de acordo com as narrativas dos participantes, há indícios de que as *funções mentais superiores* (Vygotsky, 1999) dos aprendizes estão em movimento e em desenvolvimento durante a oferta de elementos mediadores, como as tarefas na LE ou durante a instrução para executá-las. A própria língua é um elemento mediador e, nos momentos de produção linguística, oral ou escrita, o aluno pode desenvolver certo grau de consciência de aprendizagem

da língua, percebendo se consegue desenvolver ou não determinadas tarefas, sozinho ou com os pares, ou seja, as interações com o professor e com os colegas também são formas de mediação de aprendizagem da LE.

Considerações finais

A variável afetiva *insegurança* aparece nas situações de prática de oralidade e de escrita na língua inglesa, mas, principalmente, naquelas de prática de oralidade. Esta variável negativa pode estar relacionada ao baixo insumo do aprendiz, à decepção consigo mesmo diante das tentativas frustradas de produção da língua e ao medo de ser avaliado de forma negativa pelos colegas e pelo professor.

A *insegurança, a timidez e a ansiedade* também são emoções negativas presentes durante os momentos de aula, que podem aparecer conjuntamente, acarretando o silêncio do aluno, diminuindo sua participação nas tarefas propostas e desfavorecendo a aprendizagem. Por outro lado, há indícios de que uma emoção negativa em sala de aula não ocasiona, necessariamente, um efeito totalmente negativo, como no caso do participante Carlos que, apesar de ter declarado sua insegurança diante de tarefas de produção oral e escrita, conseguiu perceber o potencial das referidas tarefas para o seu processo de aprendizagem.

Destaca-se também a importância do *componente motivacional específico “curso”* como fator importante de *mediação* para motivação dos dois participantes. Os alunos puderam perceber, a partir das tarefas propostas, o potencial que elas oferecem para a aprendizagem, o que pode ter ocasionado a consciência de aprendizagem para ambos. A *satisfação* experimentada pelo participante André mostra como o componente “curso” (tarefas colaborativas e espaços diferenciados de aprendizagem) podem contribuir para o sentimento de bom desempenho e de percepção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Há limitações no estudo, pois acreditamos que o ideal para o público do Proeja seria oferecer um currículo de inglês com mais horas e mais colaborativo, proporcionando maior contato com a língua e o predomínio de emoções positivas. Todavia, faz-se necessário avançar em discussões que proponham o ensino-aprendizagem de LE no Proeja, buscando uma abordagem significativa para o aprendiz, com a qual seja possível desenvolver seu potencial e que possa contribuir para fortalecer sua autoestima, ajudando-o a prosseguir nos estudos.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, que me orientou na pesquisa de mestrado e gentilmente leu este manuscrito.

À Unisinos, pela concessão de Bolsa do Fundo Padre Theobaldo Frantz de Formação Docente para Qualificação de Professores da Escola Básica 2018/1. Nível: Mestrado.

Ao IFSul, pela concessão de Bolsa do Edital PROGEP/PROAP/Nº02/2018-Apoio Financeiro à Realização de Curso de Qualificação. Nível: Mestrado.

Referências

- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. da S. C. Contemporary Perspectives on Research About Emotions in Language Teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/M5JxFD4G9Z3PQYmcfTpDW8s/>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. On the Relationship Between Identities, Beliefs, and Emotions of Language Learners, Teachers and Researchers. *The Learner Development Journal*, v. 3, p. 170-173, 2020.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 506-531, out. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330782561_Emotions_in_Language_Teaching_A_Review_of_Studies_on_Teacher_Emotions_in_Brazil. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6-19, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS_E_EMO%C3%87%C3%95ES_DE_PROFESSORES_DE_INGL%C3%8AS_EM_SERVI%C3%87O. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BÍBLIA ONLINE. *1 Coríntios 13:1*. Disponível em: <https://www.biblionline.com.br/acf/busca?q=1+corintios+13>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. 72p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.
- CUNHA, J. L. *O que revelam as narrativas de professores de língua estrangeira sobre sua prática docente?* 2018. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7027>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- DEWALE, J. -M; MACINTYRE, P. D. The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 4 (2). p. 237-274, 2014. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3941/3990>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- DEWAELE, J. -M. On Emotion in Foreign Language Learning and Use. *The language teacher*. v. 39, n. 3, May/June, p. 13-15, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281716361_On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use. Acesso em: 21 fev. 2024.
- DIPARDO, A.; POTTER, C. Beyond Cognition: A Vygotskian Perspective on Emotionality and Teachers' Professional Lives. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (ed.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 317-345. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511840975.017>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 78, p. 273-284, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/9609720/Motivation_and_Motivating_in_the_Foreign_Language_Classroom_Author_s_Zoltan_Motivation. Acesso em: 21 fev. 2024.

- DÖRNYEI, Z. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*. Cambridge University Press. v. 31. July, p. 117-135, 1998.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147p.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 128p.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972. 313p.
- GODOY, P. F. G.; BARCELOS, A. M. F. Understanding the Beliefs and Emotions of a Language Teacher Educator: A Case Study. *Pensares em revista*, n. 23, p. 47-71, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60497/40247>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- HORWITZ, E. K. *et al.* "Foreign Language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, National Federation of Modern Language Teachers Associations, Wiley, p. 125–132, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/327317>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/327317>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- LIMA, M. S.; MARQUES, J. O. O silêncio e os estilos de aprendizagem em sala de aula de língua estrangeira. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.) *Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas*. São Paulo: Pontes editores, 2015. p. 215-241.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 398p.
- LÓPEZ, M. G. M.; AGUILAR, A. P. Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, v. 15, n. 1, p. 109-124, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-07902013000100008. Acesso em: 14 mar. 2022.
- LÓPEZ, M. G. M. Emotional Experiences of Mexican Language Learners: A Qualitative Study of Their Effects on Motivation. *RBLA*. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 809-837, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/QkLSgpz745PnVDfGxfBFKQn/?lang=en>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.
- MICHELON, D. A motivação na aprendizagem de língua inglesa. *Revista Língua e Literatura*. v. 5, n. 8 e 9, p. 78-96, 2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/33/64>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. M. F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, p. 127-153, 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2019. 160p.
- PEKRUN, R. *A Social-Cognitive, Control-Value Theory of Achievement Emotions*. Amsterdam: Elsevier Science B.V., 2000. 262p.
- PEKRUN, R.; GOETZ, T.; TITZ, W. PERRY, R. P. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), p. 91-105, 2002. Disponível em: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/13885>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- SOUZA, M. S. A. *Motivações e emoções de alunos de inglês do PROEJA*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020. Disponível em: <http://repositorio.uvrs.br/handle/2012/10000>.

itorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9142/Manuela%20da%20Silva%20Alencar%20de%20Souza-.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 24 fev. 2024.

TSUI, A. B. M. Reticence and Anxiety in Second Language Learning. *Voices From the Language Classroom*. Cambridge University Press, v. 2, n. 4, p. 145-167, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224p.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, UK: The MIT Press, 1999. 287p.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 052143017 8 hbk; 0521 66363 6 pbk. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mellony-Graven/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity/links/54747aee0cf245eb436de0ca/Wenger-E-1998-Communities-of-practice-Learning-meaning-and-identity.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

APÊNDICE A

Retrospectiva de Estudos sobre Variáveis Afetivas na Aprendizagem de LE/L2

Krashen (1982)	A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982 <i>apud</i> Mitchell; Myles; Marsden, 2013, p. 45) registra a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de L2, postulando que os tipos de aprendizagens variam de acordo com a força ou nível de seus filtros afetivos.
Gardner e MacIntyre (1993)	Gardner e MacIntyre (1993 <i>apud</i> Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 21) caracterizam a ansiedade pela presença de medo ou apreensão que ocorre quando o aluno precisa falar na LE ou L2.
Pekrun (2000)	Sentimentos e emoções em contexto de aprendizagem são o resultado de avaliações de determinadas situações que os aprendizes fazem enquanto estão aprendendo.
Mastrella-de-Andrade (2011)	A ansiedade na aprendizagem de LE, [...], se relaciona de forma estreita, embora não unicamente, com a questão do falar. Falar na língua estrangeira é expor-se diante dos outros, é revelar-se, é dar mostra imediata de habilidade, competência e saber. (Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 41).
López e Aguilar (2013)	Experiências emocionais possuem um importante papel, pois emoções e sentimentos estão envolvidos nas razões que levam o aprendiz a decidir estudar uma língua estrangeira ou continuar estudando (López; Aguilar, 2013, p. 112).
Dewaele; MacIntyre (2014)	A satisfação, segundo os autores, pode ser a chave emocional que desbloqueia o potencial de adultos e crianças para o aprendizado de uma língua. (Dewaele; Macintyre, 2014, p. 261).
Dewaele (2015)	Dewaele (2015, p. 13) defende que a aprendizagem de uma L2 não é apenas um processo cognitivo, mas é também, crucialmente, um processo afetivo.
López (2015)	López (2015, p. 810) afirma que a combinação de experiências emocionais com os diversos fatores externos a que os aprendizes são expostos, em qualquer situação de aprendizagem, influencia fortemente os resultados da aprendizagem.

Fonte: Souza (2020).

APÊNDICE B

Retrospectiva de Estudos sobre Motivação na Aprendizagem de LE/L2

Gardner e Lambert (1972)	Os autores estabeleceram dois tipos de motivação: a motivação instrumental (ou seja, aprender a língua para um objetivo imediato ou prático) e a motivação integrativa (ou seja, o desejo de aprender a língua para crescimento pessoal e enriquecimento cultural através do contato com falantes da outra língua, a LE.)
Gardner (1985)	Gardner (1985, p. 10 <i>apud</i> DÖRNYEI 1998, p. 122) define a motivação para L2 como o ponto até o qual um indivíduo trabalha ou se esforça para aprender a língua devido a uma vontade de fazê-lo e à satisfação experimentada nesta atividade.
Clément et al. (1994)	Clément <i>et al</i> (1994), estabeleceu a existência de um construto de motivação tripartido entre os aprendizes participantes de sua pesquisa (integratividade, autoconfiança linguística e avaliação do ambiente de sala de aula).
Dörnyei (1994)	Dörnyei (1994, p. 279) propõe um esquema de componentes motivacionais para o aprendizado de LE, o qual se divide em três níveis: 1) o nível da língua, ou seja, está relacionado a diversos aspectos da LE, como cultura, a comunidade em que é falada e as possibilidades reais de utilização da língua em um contexto real; 2) o nível do aprendiz, ao qual integram-se afetividade e cognição. Neste nível estão a busca por realização ou sucesso e a autoconfiança; 3) o nível da situação de aprendizagem, formado por razões internas e externas e condições de motivação que envolvem três áreas: o curso, o professor e o grupo.
Dörnyei (1998)	Dörnyei (1998) defende que a motivação fornece o primeiro ímpeto que conduz alguém à aprendizagem de uma segunda língua e ela mesma é a força que fará o aprendiz permanecer aprendendo durante o longo processo de aprendizagem. Dörnyei (1998, p. 118) afirma que “[...] na atual psicologia educacional, além dos fatores ambientais e cognitivos normalmente associados à aprendizagem, a motivação em LE também contém dimensões sociais e de personalidade”. Motivação, definida por Dörnyei (1998, p. 122), refere-se a um tipo de motor mental central ou centro de energia que inclui esforço, desejo (cognição) e a satisfação que a tarefa traz (afeto/ emoção). Dörnyei defende que esses componentes atuam em conjunto e que o indivíduo verdadeiramente motivado demonstra possuir esses três aspectos de motivação. Ele acredita que a junção dos três fará o indivíduo alcançar o objetivo esperado na língua-alvo.
Michelon (2003)	A aprendizagem da L2 acontece em contextos formais e informais, concomitantemente, enquanto que a aprendizagem da LE está mais estreitamente relacionada a contextos formais. Assim, pode-se pressupor que atitudes, interesses e valores sejam diferentes em cada contexto e, com isso, a motivação para a aprendizagem da LE e a motivação para a aprendizagem da L2 se revestem de características diferentes, abrangendo variáveis que são particulares a cada uma delas. (Michelon, 2003, p. 82).
Lightbown e Spada (2013)	Lightbown e Spada (2013, p. 87) afirmam que a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua é um fenômeno complexo e que há dois fatores que a definem: 1) necessidades comunicativas do aprendiz e 2) atitude do aprendiz em relação à comunidade de LE.
Norton (2016)	Norton estabeleceu o conceito de investimento (<i>investment</i>), o qual sinaliza a relação constituída sócio e historicamente entre os aprendizes e a língua-alvo e, algumas vezes, o seu desejo ambivalente de aprendê-la e de colocá-la em prática. A autora defende que, se o aprendiz “investe” na língua-alvo, ele o faz porque entende que irá adquirir uma ampla variedade de recursos simbólicos (língua, educação, amizades) e recursos materiais (bens, dinheiro) os quais aumentarão o valor de seu capital cultural e poder social. (Norton, 2016, p. 5).

Fonte: Souza (2020).

APÊNDICE C – Entrevista escrita

1º Momento: Entrevista

Pesquisa: **Motivações e emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de inglês como língua estrangeira.**

Aluno: _____

Data: ____/____/2018

Refleta sobre as questões abaixo e descreva sua trajetória escolar como aluno de inglês.

- Você gosta de estudar inglês?
- Você acha que estudar inglês é útil?
- Já estudou inglês em curso de idiomas? Quanto tempo?
- Já estudou inglês na escola regular? Quanto tempo?
- Como eram as aulas? Você conseguia aprender?
- Como você se sentia nas aulas de inglês?

Fonte: Souza (2020).

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada gravada em áudio

2º Momento: Entrevista semiestruturada

Pesquisa: **Motivações e emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de inglês como língua estrangeira.**

Aluno: _____

Data: ____/____/2018

1. Você já fez ou faz planos que tenham relação com a língua inglesa? Por exemplo, viajar, residir em outro país?
2. Você acha importante aprender inglês no curso técnico? Por quê?
3. Você considera o inglês importante para sua futura carreira profissional?
4. O que você sente quando se depara com uma atividade na aula de inglês?
() confiança () ansiedade () inibição/timidez () insegurança
() motivação () outro. Qual? _____
5. Por que você se sente assim?
6. Com qual(quais) tipo(s) de atividade(s) de inglês você considera que aprende mais? Pode marcar mais de um.
() atividade com vocabulário (aprender palavras novas)
() escrever em inglês
() estudo da gramática do inglês
() prática da oralidade (perguntar e responder em dupla)
() ler textos curtos e responder questões de compreensão do texto sobre assuntos da atualidade
() assistir a um vídeo ou ouvir áudio em inglês para treinar a compreensão oral
() outra. Qual? _____
7. Qual (quais) das atividades listadas acima de que você mais gosta? Por quê?
8. Qual (quais) das atividades listadas acima de que você não gosta? Por quê?
9. Como você considera seu aprendizado de inglês hoje?
10. Em relação aos últimos semestres, você acha que seu conhecimento do inglês avançou, retrocedeu ou não fez diferença?
11. Por que você acha que avançou?
12. Por que você acha que retrocedeu?
13. Quais avanços você vê em seu aprendizado? Pode indicar mais de um.
() consigo compreender textos curtos em inglês com o auxílio do dicionário
() consigo compreender textos curtos em inglês sem o auxílio do dicionário
() consigo ler em voz alta algumas frases em inglês
() consigo ler em voz alta algumas palavras que aprendi
() consigo reconhecer algumas palavras em inglês que antes eu não prestava atenção
() cumprimentar em inglês
() despedir-me em inglês
() apresentar-me em inglês (meu nome, idade, origem, telefone)
() falar sobre substantivos contáveis e não contáveis e quantidades
() perguntar e responder sobre preços de alguns alimentos
() outro. Qual? _____
14. Como você se sente hoje nas aulas de Inglês?
() confiante () ansioso () inibido/tímido () inseguro
() motivado () outro. Qual? _____
15. Em relação à questão 14. Por que você se sente assim?
16. Qual é a sua motivação para continuar estudando inglês?
17. Fale sobre um(a) professor(a) de inglês de quem você gostava ou não? O que essa pessoa tinha de bom ou de ruim que você gostava ou não gostava?

Fonte: Souza (2020).

APÊNDICE E

Convenções de Transcrição

Símbolos	Especificações
PALAVRA	Fala mais alta
(2.4)	Duração de pausa
(.)	Micropausa, 2/10 segundos ou menos
((risos))	Descrição de atividades não-verbais
...	Prolongamento de som de vogal
[...]	Trecho omitido

Fonte: Souza (2020), adaptado de Cunha (2018, p. 96).