

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CAMILA LOURENÇO DE SOUZA

**AFETIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS: mapeando abordagens**

**CAMPINAS  
2017**

CAMILA LOURENÇO DE SOUZA

**AFETIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS:  
Mapeando abordagens**

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Hilsdorf Rocha

**CAMPINAS  
2017**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a meus pais, Luís Carlos e Sandra, e ao meu irmão, Luís Otávio, por todo o amor e suporte incondicionais, por me apoiarem e me incentivarem a ser quem eu sou e seguir meu caminho.

Agradeço também à toda minha família, por estarem ao meu lado enquanto eu crescia, e ainda cresço, e serem parte do que eu sou hoje.

Agradeço ao Pedro, meu namorado, amigo e companheiro, pelo amor, chocolates e paciência ilimitados, nesta e em todas as jornadas de minha vida.

Agradeço igualmente às minhas amigas queridas, por todo o carinho, companheirismo e risadas ao longo de tantos anos, por me darem a mão sempre que precisei.

Agradeço também a todos, professores, colegas e funcionários, que tive a sorte e o prazer de conhecer em minha jornada pela UNICAMP. Vocês fizeram toda a diferença.

Agradeço especialmente à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Hilsdorf Rocha, por me acolher e me orientar de maneira excepcional. Sem você este trabalho não seria possível.

Por fim, agradeço a todos os professores que já passaram por minha vida e, de alguma forma, despertaram em mim a curiosidade, a vontade e o desejo de aprender.

Este trabalho pertence a todos vocês.

## RESUMO

O presente trabalho encontra-se inserido na área da Linguística Aplicada (LA), com foco na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Objetivou-se, primeiramente, investigar se e como a afetividade vem sendo abordada nas diferentes correntes teóricas na área de ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, foram utilizados como base os trabalhos de Miccoli (2013), que discorre sobre diversas abordagens e modelos de ensino de línguas e como se relacionam com a prática, e Paiva (2014), que traz um panorama de modelos, teorias e hipóteses de aquisição de segunda língua, suas evidências e críticas. A partir da leitura dessas duas obras, foram estabelecidas três categorias a partir das quais pôde ser organizado um estudo sobre a afetividade na aprendizagem de línguas: a) Linguagem como estrutura e a aprendizagem sob uma ótica comportamentalista; b) A hipótese do monitor e o filtro afetivo de Krashen; c) Interação, cognição e emoção: a linguagem e seu aprendizado para além da estrutura. Além disso, objetivou-se fazer um levantamento de diferentes trabalhos acadêmicos cujo foco tenha sido a afetividade, a fim de analisar como esse assunto vem sendo tratado na área de ensino-aprendizagem de LE. Com base nos objetivos explicitados, a pesquisa realizada neste trabalho é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e do tipo documental. O *corpus* documental analisado foi composto por um recorte feito através de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) na área. Cada trabalho é brevemente apresentado e discutido, ressaltando sua abordagem dos aspectos afetivos da aprendizagem de línguas. A análise desses trabalhos evidencia a interferência da afetividade no processo de ensino-aprendizado de LE e a necessidade de novos estudos na área.

**Palavras-chave:** Afetividade, Língua estrangeira, Ensino-aprendizagem de línguas.

## ABSTRACT

This work is related to the field of Applied Linguistics and its focus is on affectivity in the teaching and learning of foreign languages. One of the objectives of the present study is to analyze whether or not and how different education theories approach affectivity. In order to do so, this study uses the ideas presented in the works developed by Miccoli (2013) and Paiva (2014), which discuss about various language teaching and learning approaches and also present an overview of models, theories and hypothesis related to foreign/second language acquisition. Based on such works, three main categories were created to organize different perspectives on how affectivity is approached in different teaching and learning theories. They go as follows: a) Language as structure and learning under a behavioral perspective; b) Krashen's monitor and affective filter hypothesis; c) Interaction, cognition and emotion: language and its learning beyond the structure. Additionally, this paper aimed at selecting papers whose mains focus was affectivity in foreign/second language teaching and learning. Based on the named objectives, this study can be defined as qualitative, exploratory and documental. The *corpus* that provides basis for the documental investigation is composed from a selection of academic papers and work, collected from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Each work is briefly described and its approach as far as affectivity is concerned is also briefly discussed. The results of this research de shows the interference of affectivity on the process of learning languages and the need of further studies in this field.

**Keywords:** Affectivity, Foreign Language, Language Learning.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1. OBJETIVOS DA PESQUISA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>5</b>
1.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA .....	5
1.2 NATUREZA DA PESQUISA .....	5
1.3 COMPOSIÇÃO BIBLIOGRÁFICA E DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ESTUDO .....	6
1.3.1 Afetividade e correntes teóricas no ensino-aprendizagem de LE .....	6
1.3.2 <i>Corpus</i> documental: delimitação e procedimentos de análise .....	8
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	12
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>14</b>
2.1 DEFININDO AFETIVIDADE .....	14
2.2 DISCUSSÃO DA AFETIVIDADE E DAS CORRENTES TEÓRICAS.....	21
2.2.1 Linguagem como estrutura e a aprendizagem sob uma ótica comportamentalista .....	21
2.2.1.1 Comportamentalismo de Watson .....	21
2.2.1.2 Comportamentalismo de Skinner .....	22
2.2.1.3 Behaviorismo-estrutural .....	23
2.2.2 A hipótese do monitor e o filtro afetivo de Krashen .....	24
2.2.2.1 A hipótese do monitor.....	25
2.2.3 Interação, cognição e emoção: a linguagem e seu aprendizado para além da estrutura .....	27
2.2.3.1 Teoria sociocultural.....	28
2.2.3.2 O modelo de aculturação .....	30
2.2.3.3 Abordagem da identidade .....	33
<b>3. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL</b> .....	<b>36</b>
3.1 AFETIVIDADE NA DINÂMICA DA SALA DE AULA DE LE.....	36
3.1.1 São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. ....	36
3.2 AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS EM LE .....	40
3.2.1 A produção escrita em língua estrangeira através do filme .....	40
3.3 AFETIVIDADE E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ALUNO EM LE.....	44
3.3.1 Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em Letras .....	44
3.4 AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE LE .....	49
3.4.1 Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. ....	49
3.5 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE LE.....	53
3.5.1 A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa. ....	53
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

A presente monografia trata-se de um trabalho de conclusão do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas e está inserida dentro da área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)<sup>1</sup>. O objetivo deste estudo é analisar como diferentes teorias abordam a afetividade na aprendizagem do inglês como LE e quais suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do tema se deu, principalmente, a partir da minha experiência como estudante de língua inglesa em uma escola de idiomas com foco no ensino do inglês como língua estrangeira e da convivência com outros alunos. No período em que frequentei o curso de idiomas, assim como em meu círculo de relacionamento pessoal e profissional, conheci pessoas que adquiriram um nível avançado do idioma, pessoas que se aventuram no uso do idioma e indivíduos que, mesmo após anos estudando a língua inglesa em escolas de idioma, alegam que não são capazes de utilizá-la em situações do cotidiano, como no trabalho. Diante disso, deparar-me pela primeira vez com as teorias de ensino-aprendizado de LE na disciplina de Pesquisa em Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira, ministrada pela prof.<sup>a</sup> Cláudia Hilsdorf Rocha, orientadora deste trabalho, levou-me a refletir sobre os inúmeros fatores envolvidos na aprendizagem da língua inglesa trazidos pelos textos aos quais fui exposta.

Ao longo da disciplina, constatei que o caráter emocional do processo de ensino-aprendizado não era citado com frequência na literatura à qual tive acesso sobre o assunto. Um dos textos trabalhados em sala de aula sobre métodos e abordagens de ensino de LE, o *Metodologia do ensino de línguas*, de Leffa (1988), por exemplo, traz as principais abordagens metodológicas do ensino de línguas. O autor enfatiza as abordagens, que serão posteriormente abordadas neste trabalho. Tais abordagens, como descritas por Leffa (1988), visam desenvolver as habilidades linguísticas dos

---

<sup>1</sup> Este trabalho não tem como objetivo trazer o debate sobre as diferentes terminologias, tais como LE/L2/LA, entre outros. Será aqui utilizada o termo LE por ser este bastante recorrente na área e por dizer respeito a uma língua não materna sendo aprendida em contextos institucionalizados. Do mesmo modo, não será feita a distinção entre aquisição e aprendizagem, sendo ambas utilizadas de modo cambiável, neste estudo.

alunos, respectivamente, através da leitura, da repetição e da exposição do aluno aos fatos da língua. Nesta compilação apresentada por Leffa (1998), a questão da afetividade aparece somente na seção sobre a abordagem comunicativa, que entende o aspecto afetivo do aluno como uma variável importante. No entanto, ao refletir sobre minha experiência como estudante de inglês em uma escola de idiomas, constatei que essa foi permeada com sensações de insegurança e acuidade diante do aprendizado de uma língua que não era a minha, mas que dominava meu cotidiano há anos através de músicas e filmes. Assim sendo, o tema da afetividade mostrou-se interessante de ser estudado.

Diante do exposto, este trabalho propõe-se a investigar como a afetividade vem sendo levado em consideração pelas diferentes correntes perspectivas teóricas ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, é interessante evidenciar a obra de Paulo Freire, que defendia a noção de educar como um ato de amor. Segundo Freire (1996), a prática pedagógico-progressista não deve basear-se somente na técnica e na ciência, levando em consideração qualidades e virtudes tais como a amorosidade, a tolerância e o respeito aos outros. Além disso, Freire (1987) afirma que é através do amor profundo ao mundo e aos homens que nasce o diálogo. Assim, “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987). É certo assumir que o diálogo acontece na interação entre as pessoas e, como veremos ao longo deste estudo, afetividade e interação são fenômenos que constantemente se entrelaçam.

Neste estudo, a afetividade será vista a partir da definição proposta por Codo e Gazzotti (1999 *apud* BEZERRA, 2006, p. 21), em que é considerada um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza”. A afetividade, portanto, que costuma ser tomada como sinônimo de emoção, é um termo mais abrangente, que contempla tanto as emoções, quanto os sentimentos e desejos.

Este trabalho terá como enfoque o aspecto emocional da afetividade no processo de ensino-aprendizagem diante da convicção de que emoção e razão são dois sistemas intrínsecos e indissociáveis na conduta humana, como proposto por

Maturana (1998). Vygotsky diz que intelecto e afeto, que é o elemento básico da afetividade, não podem ser considerados objetos de estudos distintos. Para ele, o processo de pensamento não pode ser visto como algo desassociado da “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1988 *apud* REGO, 1995, p. 121).

Além disso, seguindo a mesma premissa, Maturana (1998) defende que a emoção e a razão estão entrelaçadas nas condutas cotidianas do indivíduo. As emoções são descritas pelo autor como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 1998, p. 15), o que configura as emoções como responsáveis por determinar previamente as premissas com as quais o sistema racional será fundamentado e processado. Partindo do princípio que são as emoções que definem como agimos conosco e com o outro, quando mudamos de emoção, mudamos o domínio de ação - num fluir que Maturana chama de *emocionar*.

No que diz respeito à educação, Maturana (1998) afirma que, quando algo externo incide sobre o indivíduo, o que acontece com ele depende de sua estrutura interna no momento do acontecimento. Posto isso, é correto afirmar que é a emoção e não a razão que leva o ser humano a ação e, por isso, quando o indivíduo afirma que existe uma dificuldade no fazer há, na verdade uma dificuldade no querer.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE, Aragão (2005) considera de suma importância que o aluno adote uma postura reflexiva diante de suas emoções no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira. O pressuposto é de que, através do reconhecimento das próprias ações e emoções, o indivíduo torna possível uma conduta reflexiva e uma “autoconsciência relacional” (ARAGÃO, 2005, p. 106) no curso do aprendizado. Uma vez que a emoção é considerada um domínio de ação, a consequência desse refletir sobre o próprio *emocionar*, é a capacidade de agir de acordo com ele ou mudar de domínio de ação, dentro das possibilidades da circunstância. Além disso, o autor concebe o processo de ensino-aprendizado, principalmente de uma língua estrangeira, como um espaço de convivência com o outro – seja a convivência do aluno numa rede de conversações na língua-alvo, seja no caráter orientacional do ensino –, sendo esse espaço configurado a partir das

interações, ações e emoções recorrentes na sala de aula.

Essa é uma área que ainda precisa de aprofundamento, como confirma Aragão (2006, p. 54) ao dizer que

Scovel (2000, p. 140), em seu mais recente recenseamento da área, argumenta que ainda estamos lutando para compreender o funcionamento das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas. Para o autor a grande ironia é que a emoção poderia terminar provando ser a força mais influente na aquisição de linguagem, mas as variáveis afetivas constituem a área que os pesquisadores de aquisição de segunda língua entendem menos.

A escolha do tema, então, foi motivada por leituras feitas nesse campo e, nesse sentido, pelo interesse em investigar como a afetividade tem sido abordada na literatura sobre aquisição de LE e como trabalhos acadêmicos, teses e dissertações, principalmente têm tratado essa questão, como já mencionado.

Pretendo, com isso, contribuir para as discussões nesse campo e abrir espaço para mais trabalhos nessa linha, uma vez que há sempre a necessidade de discussões mais amplas e profundas acerca da afetividade na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Após essa breve contextualização, sigo apresentando os objetivos que orientam este estudo e seus pressupostos teórico-metodológicos.

## **1. Objetivos da pesquisa e pressupostos teórico-metodológicos**

### **1.1 Objetivo geral e específicos da pesquisa**

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como a afetividade tem sido abordada em diferentes correntes teóricas ligadas ao ensino-aprendizagem de LE e como esta tem sido tratada em estudos desenvolvidos na área.

Assim sendo, os objetivos específicos que norteiam o estudo são:

1) A partir de uma literatura específica, selecionada a partir da experiência da pesquisadora como aluna de graduação em disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, investigar se e como a afetividade é abordada nas principais correntes teóricas nesse campo;

2) Expandir o recorte documental supracitado e fazer um levantamento de estudos publicados na área, cujo foco tenha sido a afetividade no ensino de línguas, analisando como esses trabalhos abordaram a afetividade.

Tendo apresentado os objetivos que conduzem o estudo, apresento, na sequência, seus pressupostos teórico-metodológicos.

### **1.2 Natureza da pesquisa**

Conforme define Gonsalves (2003), esta pesquisa caracteriza-se por sua natureza exploratória e qualitativa, no que concerne o objeto de estudo e seu tratamento. Esta pesquisa demonstra sua natureza qualitativa, segundo Gonsalves (2003, p. 68), no sentido de que não se trata de um estudo quantitativo, cuja intenção é comprovar uma hipótese através de medidas objetivas. O intuito é a compreensão do fenômeno através do levantamento de dados, considerando a literatura específica da área. Além disso, este é um trabalho de cunho interpretativo, uma vez que se propõe a analisar e relacionar os dados à base teórica teoria, problematizando a maneira como a afetividade vem sendo debatida dentro do campo de ensino de LE.

Além disso, este trabalho pode ser definido como bibliográfico e documental. É considerado de caráter bibliográfico, uma vez que, a fim de discutir a forma como as diferentes correntes teóricas abordam a afetividade, faz-se um levantamento com base

em trabalhos que se voltam à discussão de diferentes teorias no ensino-aprendizagem de línguas. Este também é também um trabalho de caráter documental, uma vez que a fonte de geração de dados para a construção do *corpus* são os trabalhos de conclusão de curso do mestrado que abordam o tema afetividade no contexto de ensino de LE. O intuito é analisar como cada um desses trabalhos relacionam-se às correntes teóricas apresentadas na revisão da literatura.

Por fim, este trabalho é considerado de caráter interpretativista e exploratório, segundo Gonsalves (2003), uma vez que não tem como objetivo esgotar a questão a ser estudada, mas sim apresentar um panorama geral acerca de uma temática complexa e ainda pouco explorada. Além disso, não se pressupõe neutralidade ao conduzir a análise de dados, sendo esta realizada com base em uma literatura específica e de modo contextualizado.

### **1.3 Composição bibliográfica e definição do *corpus* de estudo**

Nesta subseção, explicarei quais os principais referenciais teóricos escolhidos para compor as bases bibliográficas do estudo. Isso se faz necessário porque o primeiro objetivo delineado para este estudo diz respeito à relação entre afetividade e correntes teóricas voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, apresentarei também os procedimentos adotados para a composição do *corpus* ligado aos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que abordam afetividade, uma vez que o segundo objetivo deste estudo recai em discuti-los.

#### **1.3.1 Afetividade e correntes teóricas no ensino-aprendizagem de LE**

A fim de explorar como a afetividade vem sendo abordada na área de estudos de ensino-aprendizagem de LE, optou-se por definir o que é afetividade a partir das seguintes obras a) *Emoções e linguagem na educação e na política*, de Maturana (1998); b) *Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades*, de Barcelos (2013); c) *Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês*, de

Aragão (2005).

Para os propósitos deste trabalho, focaremos no que Maturana diz a respeito das emoções sob a perspectiva da biologia do conhecimento. Escolheu-se trabalhar com Maturana por tratar-se de uma referência no que diz respeito à relação entre emoção e razão, como pode ser percebido nas obras de Barcelos (2013) e Aragão (2005).

Barcelos (2013), por sua vez, trata a emoção ao falar de crenças. Em seu trabalho, a autora explora a complexa relação existente no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeira entre crenças, emoções e identidades, abordando não somente esses aspectos no aluno, mas também no professor. Uma vez que o aspecto emocional é trazido tendo em vista principalmente o professor, esse texto foi escolhido sobretudo por seu trabalho ao trazer um compilado de definições e características da emoção de diversos autores.

Por fim, Aragão (2005), busca demonstrar de que maneiras as emoções, a trajetória e as reflexões de uma aluna afetam processo de aprendizagem da língua inglesa e sua conduta em sala de aula. Para isso, o autor articula Biologia do Conhecer, como proposta por Maturana, e as Pesquisas Narrativa e Etnográfica. Escolheu-se trabalhar com essa tese por estar alinhada aos propósitos deste trabalho, trazendo uma pesquisa aprofundada acerca da afetividade do aluno em seu processo de aprendizagem.

No que se refere, mais especificamente, ao primeiro objetivo estabelecido para este trabalho, restringi o meu aporte teórico a dois livros que abordam as correntes e abordagens teóricas mais recorrentes no processo de aquisição de línguas, a saber: *Aquisição de segunda língua* (PAIVA, 2014) e *Aproximando Teoria e Prática: Para Professores de Língua Estrangeira* (MICCOLI, 2013).

Em *Aquisição de segunda língua*, Paiva (2014) traz um panorama das teorias e modelos acerca da aquisição/aprendizagem de línguas mais conhecidas nessa área de pesquisa, além de trazer críticas a essas teorias e relatos de histórias reais de aprendizagem de língua. Esse livro foi escolhido por tratar-se de uma obra completa.

Em seu livro, *Aproximando Teoria e Prática: Para Professores de Língua Estrangeira*, Miccoli (2013) traz uma abordagem ampla ao que diz respeito ao ensino-

aprendizagem de línguas. A autora faz uma revisão da literatura em Linguística Aplicada, elencando os diversos modelos tradicionais e alternativos de ensino-aprendizagem de LE. Essa obra foi escolhida por tratar-se de uma referência completa no que diz respeito às teorias e metodologias de aprendizagem de línguas.

Ao desenvolver o referencial teórico do estudo, com base nessa bibliografia, buscarei analisar se e como cada corrente trata a afetividade, como já especificado. Assim sendo, com base nas leituras indicadas e para fins de encaminhamento e organização da análise, estabeleci três grupos temáticos a partir dos quais as correntes teóricas serão abordadas, em sua relação com a afetividade:

- a) Linguagem como estrutura e aprendizagem sob uma ótica comportamentalista;
- b) A hipótese do monitor e o filtro afetivo de Krashen;
- c) Interação, cognição e emoção: a linguagem e seu aprendizado para além da estrutura.

### **1.3.2 *Corpus* documental: delimitação e procedimentos de análise**

No que diz respeito ao segundo objetivo estabelecido para esta pesquisa, optou-se por restringir o *corpus* documental às dissertações e teses de mestrado devido ao interesse em observar como a afetividade e a emoção vêm sendo estudada pela academia no campo de estudo de ensino-aprendizado de língua estrangeira.

O procedimento de levantamento de teses e dissertações foi feito através de uma busca no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) seguindo determinados parâmetros, conforme especificado a seguir.

Não foi preciso delimitar um período para efetuar a busca, devido ao baixo retorno de resultados. A busca foi feita a partir de agrupamentos de três palavras chaves, a saber:

- Afetividade + Língua estrangeira + aprendizagem;
- Afetividade + Língua inglesa + aprendizagem;
- Emoção + Língua estrangeira + aprendizagem;

- o Emoção + Língua inglesa + aprendizagem.

Essa busca geral trouxe cerca de **18 resultados**, sendo que alguns trabalhos apareceram em mais de uma busca. Esses trabalhos foram então compilados em quatro grandes grupos temáticos, de acordo com a recorrência, a partir da leitura de seus resumos, como segue abaixo.

Categoria	Título/ano/gênero	Autor(a)
Afetividade na dinâmica da sala de aula de LE	<b>Com ou sem emoção? Percursos do ensino-aprendizagem lexical em Francês Língua Estrangeira.</b> 2016. Dissertação de Mestrado	Barbara Carolina Dias
	<b>São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.</b> 2007. Tese de Doutorado	Rodrigo Aragão Soares
	<b>As relações interpessoais em sala de aula num curso de inglês na universidade: o desempenho do aluno numa situação de medo.</b> 1988. Dissertação de Mestrado	Vera Lúcia Cabrera Duarte
Afetividade e motivação do aluno na aprendizagem de LE	<b>Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira: inter-relações possíveis no caso dos estudantes de russo na USP.</b> 2008. Dissertação de Mestrado	Thaís Mustafé Schneck Ferreira
	<b>O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1o. Grau.</b> 1995. Tese de Doutorado	Sandra Maria Coelho de Souza Moser
	<b>Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa.</b> 2008. Dissertação de Mestrado	Andrea Santana Silva e Souza
	<b>O valor de aprender inglês: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica Piagetiana.</b> 2014. Dissertação de Mestrado	Joseilde Maria Teles

	<b>Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo.</b> 2008. Tese de Doutorado	Marília Oliveira Vasques Callegari
Afetividade e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em LE	<b>Afeto e insumo linguístico no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira do tipo instrumental na Colômbia.</b> 1989. Tese de Doutorado	Dalila Roa Polanco
	<b>A produção escrita em língua estrangeira através do filme.</b> 2003. Dissertação de Mestrado	Élide Garcia Silva Vivan
	<b>O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares: cognição e afetividade caminham juntas.</b> 2014. Dissertação de Mestrado	Paula Paques Carreira
Afetividade e a competência comunicativa em LE	<b>História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário.</b> 2016. Dissertação de Mestrado	Liz Helena Gouveia Afonso
	<b>Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em letras.</b> 2006. Dissertação de mestrado	Gisvaldo Araújo Silva
Afetividade na educação especial de LE	<b>O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural.</b> 2012. Dissertação de Mestrado	Caroline Veloso da Silva
	<b>Inglês para terceira idade: investigando o contexto unati/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos.</b> 2014. Dissertação de Mestrado	Paulo Roberto de Lima Lopes
	<b>O processo de construção do conhecimento em língua inglesa por um estudante com Síndrome de Down.</b> 2013. Dissertação de Mestrado	Priscila Nunes Bitencourt Lubitz

	<b>A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008.</b> Dissertação de Mestrado	Cynthia Fernanda Ferreira César
--	---	---------------------------------

**TABELA 1: Categorização das dissertações e teses encontradas.**

Desses 18 resultados, apenas 4 são teses de doutorado. Diante disso, é seguro afirmar que afetividade não se revela um tema que vem sendo abordado por pesquisas de maior profundidade. Além disso, é interessante notar que duas dessas teses tratam especificamente sobre a motivação do aluno, que, por sua vez, é o tema de maior recorrência, com 5 trabalhos encontrados, no que diz respeito à relação afetividade e ensino.

Ademais, é pertinente mencionar que 5 dentre os 18 trabalhos encontrados, tratam a afetividade do aluno deficiente na aprendizagem de língua estrangeira. Diante desse resultado, é certo dizer que a educação especial vem sendo bastante contemplada quando se trata de afetividade no ensino-aprendizagem de línguas.

Uma vez que a natureza desta pesquisa não possibilita o estudo aprofundado de todos os trabalhos encontrados, criaram-se critérios a fim de restringir o *corpus* a ser analisado.

Respeitando-se os agrupamentos temáticos em que os trabalhos foram compilados (TABELA 1), decidiu-se por escolher um trabalho representativo de cada categoria ou grupo. Para tanto, uma vez que este estudo tem como foco a língua inglesa, foram descartados os trabalhos que tinham como objeto outras línguas estrangeiras. Além disso, priorizou-se os trabalhos que continham a palavra *afetividade* ou *emoção* no título e na palavra-chave, uma vez que esse aspecto indica a importância que a pesquisa confere ao tema.

Os critérios citados foram suficientes para restringir o *corpus* da pesquisa a 5 trabalhos. Por conseguinte, esse *corpus* documental é composto por 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, a saber:

Categoria	Título/ano/gênero	Autor(a)
-----------	-------------------	----------

Afetividade na dinâmica da sala de aula de LE	<b>São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.</b> 2007. Tese de Doutorado	Rodrigo Aragão Soares
Afetividade e motivação do aluno na aprendizagem de LE	<b>Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa.</b> 2008. Dissertação de Mestrado	Andrea Santana Silva e Souza
Afetividade e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em LE	<b>A produção escrita em língua estrangeira através do filme.</b> 2003. Dissertação de Mestrado	Élide Garcia Silva Vivan
Afetividade e a competência comunicativa do aluno em LE	<b>Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em Letras.</b> 2006. Dissertação de Mestrado	Gisvaldo Araújo Silva
Afetividade na educação especial de LE	<b>A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa.</b> 2008. Dissertação de Mestrado	Cynthia Fernanda Ferreira César

**TABELA 2: Corpus documental a ser analisado.**

Tendo apresentado a contextualização da pesquisa, bem como seus referenciais teórico-analíticos, passo para a descrição de sua composição e organização.

#### **1.4 Organização do trabalho**

Este trabalho é composto por cinco capítulos, detalhados brevemente a seguir.

No capítulo introdutório, a pesquisa foi contextualizada e situada no que diz respeito à sua relevância, tanto científica quanto pessoal. Foram também indicados os objetivos do estudo, bem como os referenciais teórico-metodológicos que conduziram a pesquisa.

No que se refere ao segundo capítulo, são discutidos os textos utilizados tanto para compor o referencial teórico quanto o *corpus* bibliográfico, já devidamente indicados.

O terceiro capítulo é dedicado à análise do *corpus* documental, constituído por teses e dissertações, cujo objeto de estudo é a relação entre ensino de língua inglesa e afetividade, como previamente explicitado.

Por fim, após a retomada dos objetivos de pesquisa, são tecidas considerações acerca de seus resultados.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Como previamente exposto, este trabalho se propõe a fazer uma breve revisão da literatura no que diz respeito às principais abordagens no ensino-aprendizagem de línguas a partir de textos escritos por Miccoli (2013) e Paiva (2014). Para isto, as diferentes teorias serão organizadas em três categorias temáticas, de acordo com as características em comum entre si, conforme já explicado no capítulo anterior.

Neste capítulo será também discutida a concepção de afetividade que será usada como base para a análise do *corpus* documental deste estudo.

### 2.1 Definindo afetividade

A fim de definir a afetividade no ensino de LE para os propósitos deste trabalho, será explorada a relação entre emoção e razão, como proposta por Maturana (1998), sob a perspectiva de sua teoria intitulada *biologia do conhecer*. Os escritos de Maturana a respeito da emoção na educação vêm sendo citados por pesquisadores da área do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, dentre eles, Barcelos (2013) e Aragão (2005), cujos trabalhos serão também abordados.

Como previamente explicitado, este trabalho parte da definição de afetividade proposta por Codo e Gazzotti (1999 *apud* BEZERRA, 2006, p. 21), em que é considerada um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza.

A afetividade, então, não será considerada sinônimo direto de emoção, mas um conceito mais abrangente, que contempla tanto as emoções, quanto os sentimentos e desejos.

No entanto, para os propósitos deste estudo, serão enfatizados os aspectos emocionais da afetividade na aprendizagem de língua inglesa, considerando a concepção de emoções de Maturana (1998), que as caracteriza como as responsáveis por determinar previamente as premissas com as quais o sistema racional será

fundamentado e processado.

Isto posto, Maturana (1998) disserta sobre a caracterização do homem como ser racional e o papel da emoção como fundamento do sistema racional. O autor defende que afirmar que o humano é definido pela razão é reduzi-lo a uma existência que nega a emoção e a desvaloriza como algo animal, como se sua existência não fosse possível em conjunto com a racionalidade. É pertinente aqui questionar a dicotomia entre ser humano e animais, como se nós também não fôssemos animais ou, ainda, como se as outras raças fossem consideradas inferiores justamente por não manifestarem a razão tal qual esta é vista nos seres humanos. Maturana (1998, p.16) diz ainda que “as emoções são um fenômeno próprio do reino animal. Todos nós, os animais, as temos”.

Maturana (1998) descarta a concepção do ser humano como um ser racional por excelência. O autor acredita que a emoção e a razão estão entrelaçadas nas condutas cotidianas do indivíduo, sendo impossível a separação de ambos sistemas. Isso se dá porque todas as ações tidas como racionais têm como fundamento a emoção. O autor esclarece que as emoções aqui não se referem ao que chamamos de sentimentos, ele explica que “do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 1998, p. 15) e complementa “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 1998, p. 15).

Em outras palavras, as emoções são responsáveis por determinar previamente as premissas com as quais o sistema racional será fundamentado e processado. Desse modo, agimos de certo modo e aceitamos certos argumentos que não o faríamos se estivéssemos sob o domínio de outras emoções. Maturana defende que essa característica humana não é uma limitação do racional, mas sua condição de possibilidade. Não fosse a emoção capaz de transformar o outro em um ser cuja humanidade é legitimada, o viver junto não seria possível. O autor afirma que:

Para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações. (MATURANA, 1998, p. 66)

Segundo o autor, é essa convivência social baseada em interações recorrentes que tornou possível a linguagem, sendo esta a peculiaridade do ser humano que possibilitou o desenvolvimento da espécie e não a capacidade de manipular ferramentas.

Posto isso, Maturana (1998) argumenta que a vida na convivência só é possível graças a uma emoção fundadora particular, que ele defende ser o amor. O amor referido por Maturana não se baseia no cristianismo, tampouco é considerado especial ou difícil, para o autor, o amor

(...) é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica social e espiritual do adulto. (MATURANA, 1998, p. 25)

Ou seja, são as interações que acontecem no amor que não só tornam a convivência possível, mas a expandem e a estabilizam onde as interações baseadas na agressão restringem e rompem a convivência e, por isso, a linguagem só é possível no amor, ainda que, uma vez estabelecida, esta seja capaz de acontecer na agressão. Maturana (1998) conclui que é a emoção e não a razão que leva o ser humano a ação e, por isso, quando o indivíduo afirma que existe uma dificuldade no fazer há, na verdade uma dificuldade no querer.

Ao falar sobre educação, Maturana (1998) aborda a concepção do ser humano como um sistema determinado em sua estrutura e, portanto, quando algo externo incide sobre o indivíduo, o que acontece com ele depende de sua estrutura interna no momento do acontecimento. Posto isso, é certo dizer que certos fenômenos, como a linguagem, ocorrem nas relações do ser humano com o exterior e não dentro dos limites de seu corpo.

Maturana (1998) afirma que reconhecer que os seres humanos são sistemas determinados em sua estrutura não deve ser limitante, mas uma possibilidade de apreender que experiências espirituais e psíquicas pertencem não somente ao corpo, mas ao universo de relações em que o indivíduo está inserido. O educar, então, é

concebido por Maturana (1998) como o processo em que aluno – criança ou adulto – na convivência com o outro transforma seu modo de viver de maneira espontânea, e, progressivamente o faz, dentro do espaço de convivência, mais congruente com o do outro (p. 29).

No campo de estudo de ensino de LE, Barcelos (1998), seguindo a premissa proposta por Maturana (1998), defende a interdependência entre emoção e cognição, onde a razão pressupõe preferências emocionais e a emoção requer uma interpretação racional. A autora acredita que o processo de ensino e aprendizagem de LE pressupõe uma complexa relação entre crenças, identidade e emoções.

Barcelos (2013), entre outros estudos relacionados à afetividade e emoção, aponta o que Solomon (2004 *apud* BARCELOS, 2013, p. 165) chama de *aspectos*. Dentre tais aspectos, que são frequentemente entrelaçados, a autora cita os aspectos comportamental, fisiológico, fenomenológico, cognitivos e sociais. Esses aspectos englobam desde expressões faciais e corporais, a fatores hormonais, neurológicos e neuromusculares, passando por sensações físicas e modos de ver a causa de emoções de outrem, percepções e reflexões sobre nossas emoções, até interações interpessoais.

Além das características supracitadas, Barcelos (2013) relata que a literatura produzida recentemente nos campos da psicologia e educação tem descrito as emoções como:

a) *ativas*: Barcelos defende que emoções não são estados passivos. Em outras palavras, os seres humanos são agentes das próprias emoções. Ou seja, nós escolhemos como nos sentiremos sobre determinado assunto ao produzir deliberadamente emoções através da deliberação reflexão;

b) *interativas e processuais*: isto é, as emoções não são estáticas, mas sim um processo. E tal processo ocorre na interação do indivíduo com o ambiente;

c) *estruturadas hierarquicamente em um sistema complexo*: Barcelos cita Ekman (2004) ao defender que o sistema de emoção do ser humano foi feito para incorporar cada vez mais informações ao banco de dados de alertas emocionais, mantendo os gatilhos antigos e não os removendo;

d) *culturalmente construídas*: as emoções expressadas pelo indivíduo são

moldadas e sustentadas pelo contexto cultural em que este está inserido. Sendo assim, caso o contexto cultural mude, as emoções também mudam;

e) *socialmente construídas*: é a noção de que as emoções são socioculturalmente vivenciadas no que Barcelos chama de prática emocional (2013, p. 167). Assumir que as emoções são construídas nas relações sociais através do tempo é se contrapor à ideia rasa de que as emoções são um fenômeno psicológico que acontece como uma reação momentânea a um acontecimento exclusivo.

f) *construídas discursivamente*: as emoções são vistas como práticas discursivas, como ações que, ao interagir com o ambiente, criam e constroem uma compreensão de mundo.

Por se tratar de um fenômeno social, ao falar de emoções é inevitável falar em relações de poder que determinam o que pode ser sentido em determinada situação e quais emoções podem ser consideradas legítimas. A prática discursiva das emoções envolve regras que reorganizam emoções e sentimentos de acordo com o contexto social, cultural e organizacional. Assim, Barcelos aponta que quando falamos sobre compreender as emoções e, principalmente, compreender seu papel no processo de ensino-aprendizagem, falamos sobre compreender como as relações de poder em sala de aula acontecem e como elas estão entrelaçadas com o senso de identidade do professor e, considerando o caráter de fenômeno social das emoções, é certo dizer que o mesmo se aplica ao senso de identidade do aluno.

Neste sentido, é também pertinente destacar que, uma vez que a emoção é considerada um fenômeno social, é preciso que levemos em consideração os aspectos afetivos que permeiam a relação entre o aluno e a cultura dos falantes da língua-alvo. Principalmente no que diz respeito à língua inglesa, uma vez que é possível observar

as novas relações interpessoais que a globalização pós-moderna traz, por exemplo, com profissionais falantes de inglês como língua materna ou não em seus próprios países ou em locais designados para negócios, por meio de comunicação escrita ou, ainda, conferências. (SÃO PEDRO; SOUZA, 2014, p. 307).

Deste modo além das habilidades linguísticas, a sala de aula de língua inglesa deve ser capaz de possibilitar o desenvolvimento dos alunos, a fim de que eles se tornem cidadãos críticos, capacitados para circular nas zonas de contato global (CANAGARAJAH, 2013 *apud* SÃO PEDRO; SOUZA, 2014, p. 307).

Aragão (2005), assim como Maturana (2008) e Barcelos (2013), concebe as emoções como um conjunto de “disposições corporais dinâmicas” (ARAGÃO, 2005, p. 105) que são responsáveis por moldar nossas ações e nossa relação com o mundo em determinado momento. O autor defende a importância de adotar uma postura reflexiva diante de suas emoções no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Aragão (2005) adota a concepção proposta por Maturana (1998) da emoção como domínios de ação, definido por ele como “um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais” (ARAGÃO, 2005, p. 105) que serão percebidos por um espectador como uma emoção. Em outras palavras, é a emoção e não a razão o que define a ação.

Aragão (2014, p. 30) ainda sugere que as emoções não são fixas, mas que “constituem dinâmicas relacionais e se encontram num fluxo contínuo, mesmo que pareçam a um observador como se estivessem estacionadas”. Diante disso, é certo dizer que as emoções são mutáveis e se constituem na interação entre meio e indivíduo, sendo que não só as emoções incidem sobre o modo como o indivíduo vai interagir com o ambiente, mas este último também pode interferir nas emoções do indivíduo. Ademais, partindo da premissa que são as emoções que definem como agimos conosco e com o outro, quando mudamos de emoção, mudamos o domínio de ação - num fluir que Aragão (2005), citando Maturana (2008), chama de *emocionar* - sendo o caminho oposto também verdadeiro. Ou seja, ao mudar o que Aragão chama de “um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais” (ARAGÃO, 2005, p. 105), o indivíduo muda seu modo de agir e se relacionar – com ele e com o outro.

Aragão (2005) traz para a discussão sobre emoção e educação a relevância da conscientização e da reflexão do indivíduo sobre o papel das emoções no processo de aprendizagem.

Nesse processo de conhecer o próprio conhecer, de voltar-nos a nós mesmos, passamos a observar nossas condutas e os elementos do sistema que compõem seu funcionamento. Nesse autoconhecimento damos coerência explicativa ao nosso entorno experiencial, às nossas emoções, crenças e ações, e adentramos o domínio em que passamos a nos ver responsáveis pelos nossos atos, ao nos dar-nos conta das coerências e

consequências de nossas emoções e ações (ARAGÃO, 2014). Em outras palavras, o pressuposto é de que, através do reconhecimento das próprias ações e emoções, o indivíduo torna possível uma conduta reflexiva e uma “autoconsciência relacional” (ARAGÃO, 2005, p. 106) no curso do aprendizado. Uma vez que a emoção é considerada um domínio de ação, a consequência desse refletir sobre o próprio *emocionar*, é a capacidade de agir de acordo com ele ou mudar de domínio de ação, dentro das possibilidades da circunstância.

Além disso, Aragão considera o processo de ensino-aprendizado, principalmente de uma língua estrangeira, como um espaço de convivência com o outro – seja a convivência do aluno numa rede de conversações na língua-alvo, seja no caráter orientacional do ensino –, sendo esse espaço configurado a partir das interações, ações e emoções recorrentes na sala de aula. Ainda segundo Aragão, tal prática reflexiva em nada tem a ver com aquela que sustenta o controle das emoções.

Aragão (2005) conclui que “quando refletimos, vivemos uma mudança na corporalidade e uma mudança na conduta, e aí podemos fazer coisas que antes não podíamos” (ARAGÃO, 2005, p. 117). Para o autor, foi marcante entrar em sala de aula como pesquisador e perceber como falar inglês na sala de aula engloba uma série de fatores além da combinação gramática e vocabulário na interação comunicativa, como, por exemplo, a carga emocional que permeia a relação entre o aluno e a língua, o medo e suas diversas facetas, “como medo do próprio julgamento e dos outros ali presentes, constrangimento relacional, vergonha, autoestima, confiança e insegurança, ansiedade, preocupação e culpa” (ARAGÃO, 2005, p. 119), assim como as histórias de contatos prévios do aluno com a língua e os significados identitários e pessoais que possam estar envolvidos nessa interação.

Desta feita, para os fins deste trabalho, a afetividade será, portanto, compreendida como um conjunto de fenômenos psíquicos, com ênfase em sua manifestação emocional. As emoções, por sua vez, serão consideradas fenômenos socialmente construídos, que estão entrelaçados e indissociáveis à cognição. Além disso, serão vistas a partir do ponto de vista de Maturana (1998, p. 15), que as considera sob o viés biológico, como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”, que nos levam à ação, definem

como agiremos e nos relacionaremos com os outros, capazes de configurar as correlações de poder e identidade em sala de aula e a relação do aluno tanto com o objeto quanto com o processo de sua aprendizagem.

## **2.2 Discussão da afetividade e das correntes teóricas**

A fim de investigar a presença da afetividade nas diversas correntes teóricas do campo de ensino-aprendizagem de línguas, foi feita uma leitura das principais teorias apresentadas por Miccoli (2013) e Paiva (2014), que foram categorizadas em três grupos, de acordo com a abordagem feita em relação a afetividade na aprendizagem de LE.

### **2.2.1 Linguagem como estrutura e a aprendizagem sob uma ótica comportamentalista**

A partir dessa leitura, pude identificar um grupo que, mesmo com diferenças, tem em comum a tendência a priorizar a cognição em detrimento da afetividade. No que diz respeito ao aprendizado e desenvolvimento humano, partilham da visão do aluno como repetidor, desprovido de afeto.

Isto posto, apesar de essas teorias não considerarem a afetividade no processo de ensino-aprendizagem de línguas, optei por descrevê-las brevemente, a fim de contextualizar o percurso feito neste trabalho.

#### **2.2.1.1 Comportamentalismo de Watson**

Watson acreditava que a matéria-prima da psicologia deveria ser o comportamento do ser humano que, para usar suas próprias palavras, pode ser definido como “o que o organismo diz ou faz”<sup>2</sup> (WATSON, 1930, p. 6) e interpretado em termos de estímulo e respostas. O estímulo, como definido por Watson, é qualquer objeto no ambiente geral ou qualquer alteração no organismo devido a circunstâncias fisiológicas

---

<sup>2</sup> Tradução da autora.

do indivíduo.

Quanto ao processo de aprendizagem, Watson usa o conceito de condicionamento clássico proposto por Pavlov para postulá-lo. A concepção de condicionamento clássico foi formulado por Pavlov a partir da observação inicial da salivção de seus cães, que demonstrou que a visão da comida ou qualquer estímulo relacionado a ela, provocava a salivção em seus cães. Para Watson, então, a aprendizagem consiste em uma sequência de respostas selecionadas e encadeadas. Quanto mais complexa a aprendizagem, maior o número de condicionamento de seguimentos de estímulo-resposta é requerido.

Seguindo a premissa de relação estímulo-resposta, Watson define língua como um comportamento simples e julga que sua aprendizagem é feita em termos de condicionamento. Para ele, a linguagem é uma reação do corpo como qualquer outra, parte de um sistema de hábito completo organizado em torno de uma situação ou objeto.

#### **2.2.1.2 Comportamentalismo de Skinner**

Em contrapartida, Skinner (1974) acredita que o conceito de condicionamento clássico não é capaz de explicar a maioria dos comportamentos humanos. Isso porque, segundo ele, essa concepção pressupõe que o organismo está o tempo todo apenas reagindo aos estímulos do ambiente e, ao seu ver, embora alguns comportamentos humanos possam ser explicados pela relação estímulo-resposta, nem toda resposta humana é fruto de estímulos óbvios. De fato, Skinner considera que a maioria dos estímulos, observáveis ou não, não são efetivamente responsáveis pelo aprendizado.

No processo de aprendizagem proposto por Skinner, o condicionamento operante acontece quando um reforçador age depois de uma resposta,

independentemente de qual tenha sido estímulo para que ela ocorresse. Segundo Skinner, quando a resposta é reforçada, a probabilidade de ela acontecer novamente em situações similares é grande.

Em relação à linguagem, Skinner a considera o comportamento humano de maior complexidade. Skinner (1974) faz a distinção entre linguagem e comportamento verbal. Enquanto define a linguagem como uma coisa, algo que o indivíduo adquire e possui, o comportamento verbal é, antes de tudo, um comportamento. Ou seja, enquanto as palavras e sentenças adquiridas na infância são consideradas instrumentos para que o indivíduo possa exprimir-se, o comportamento verbal é reforçado por outras pessoas. Assim sendo, o modo como uma pessoa fala é modelado de acordo com a comunidade linguística em que está inserida.

### **2.2.1.3 Behaviorismo-estrutural**

A teoria behaviorista-estrutural, segundo Paiva (2014), fala sobre aprendizagem de línguas tendo como sustentação a psicologia behaviorista e a linguística estrutural.

O behaviorismo justifica o aprendizado de LE partindo de que comportamento é tudo aquilo que o organismo diz ou faz e que pode ser expressado em estímulos e respostas, e de que a língua é um tipo simples de comportamento, apesar de sua complexidade.

Já no que diz respeito ao estruturalismo, pode-se dizer que esse campo de estudos contribuiu imensamente à área de ensino de línguas ao tirar o foco do aprendizado da tradução e colocar a fala no mesmo patamar que o da escrita. Os princípios do estruturalismo vinculados ao ensino de línguas, tal qual apresentado por Moulton (1961 *apud* DILLER, 1971; RIVERS, 1975 *apud* PAIVA, 2014, p. 16), são: “a) a língua é fala e não escrita, b) a língua é um conjunto de hábitos, c) ensine a língua e

não sobre a língua, d) a língua é o que os falantes nativos falam e não o que alguém pensa que eles devem falar, e) as línguas são diferentes”

Partindo dos pressupostos expostos acima, é correto afirmar que a teoria behaviorista-estruturalista defende que “adquirir uma língua é adquirir hábitos linguísticos automáticos e isso é feito através da repetição de estruturas básicas da língua” (PAIVA, 2014 p. 22).

No que diz respeito à afetividade, são encontradas menções às emoções na teoria de Watson, que postula que os seres humanos nascem com os mesmos reflexos emocionais, que serão moldados futuramente de acordo com associação entre um estímulo neutro e outro estímulo relacionado às respostas emocionais. Isso é o que Watson chamou de transferência. Segundo ele, é possível condicionar emoções positivas do mesmo modo que as negativas. Já Skinner associa o excesso e a severidade de punição a “outros aspectos do comportamento geralmente atribuídos a sentimentos ou traços de caráter”, como “a depressão severa e à desistência” (SKINNER, 1974, p. 57).

É certo dizer que, apesar de fazer menção às emoções, as teorias comportamentalistas desses teóricos tendem a enxergar o aluno como repetidor, destituído de afeto, e as emoções como meras respostas a determinados estímulos. Além de se descartar o caráter interacional da emoção, ela não é vista como o fundamento do sistema racional, como proposto por Maturana (2008), mas como um comportamento a ser modulado como qualquer outro.

### **2.2.2 A hipótese do monitor e o filtro afetivo de Krashen**

A hipótese do monitor de Krashen (1985 *apud* MICCOLI, 2013; PAIVA, 2014) será vista em uma seção separada uma vez que, a partir da leitura feita de Miccoli (2013) e Paiva (2014), foi considerada um marco no que diz respeito ao tratamento da

afetividade no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A afetividade começa a aparecer em destaque pela primeira vez vinculada à concepção de aprendizagem de línguas proposta por Krashen (1985) em sua teoria do filtro afetivo.

### **2.2.2.1 A hipótese do monitor**

O modelo de ensino-aprendizado de língua estrangeira como proposto por Krashen sofreu fortes influências da concepção de língua e aquisição de Chomsky, como a existência do DAL (dispositivo de aquisição da linguagem), uma das faculdades da mente característica do ser humano e responsável pela linguagem. No entanto, ao contrário da teoria chomskiana, Krashen admite que as emoções podem comprometer o acesso ao DAL e, conseqüentemente, processo de aprendizado de uma língua.

Krashen propõe o conceito de *intake* (insumo absorvido), entendido como a aquisição ótima do input, condição necessária para que a aquisição linguística aconteça. Com essa postulação, Krashen quer mostrar que o aprendizado acontece a partir da compreensão (*input* compreendido) da mensagem. Sendo assim, a repetição mecânica não seria eficaz, uma vez que não tem intenção comunicativa. No entanto, a repetição comunicativa, ou seja, situações onde o aluno pode representar situações reais, pode satisfazer os requisitos do *intake*.

Krashen formula em seu livro *Input Hypothesis* (1985) cinco hipóteses sobre o aprendizado de LE (PAIVA, 2014, p. 30-32). São elas:

1. Hipótese da aquisição-aprendizagem: há duas formas de desenvolver a segunda língua, sendo a aquisição de forma inconsciente e a aprendizagem a forma consciente;

2. Hipótese da ordem natural: prevê nós aprendemos as regras de uma língua seguindo uma ordem natural, independente da ordem em que as regras são ensinadas na sala de aula;

3. Hipótese do monitor: nossa capacidade de aprender outra língua é fruto de um conhecimento inconsciente e o conhecimento consciente tem como função monitorar o *output*;

4. Hipótese do input: supõe que adquirimos uma língua ao compreender a

mensagem, ou seja, através do *input compreensível*. Sendo assim, se há *input* de boa qualidade sendo fornecido, o professor não precisa se preocupar em focar nas regras gramaticais, uma vez que elas serão adquiridas automaticamente;

5. Hipótese do filtro afetivo: a teoria de Krashen é de que o *input* pode não ser o suficiente se o aprendiz não estiver aberto a língua.

Para os fins deste trabalho, será enfatizada a hipótese do filtro afetivo em detrimento das demais, embora seja reconhecida a relevância das demais hipóteses para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

Krashen (1985 *apud* PAIVA, 2014) afirma que, para que o aprendizado de uma língua aconteça, o *input* compreensível é uma condição necessária, mas não é o suficiente. O autor afirma que, caso o aprendiz não esteja “aberto” à língua, não será capaz de compreender e utilizar completamente o *input* recebido. Filtro afetivo é o nome que Krashen confere a esse bloqueio mental.

Pode-se dizer que o reconhecimento da interferência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de línguas se dá com a hipótese do filtro afetivo. Krashen reconhece que as emoções, até então ignoradas pelas perspectivas estruturalistas (MICCOLI, 2013, p. 62), podem interferir no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Miccoli (2013) relata que são três possibilidades do filtro afetivo. Segundo Krashen, “aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do *input* com o DAL” (PAIVA, 2014, p 32). Ou seja, o filtro afetivo alto é o responsável pela ansiedade e o *stress* diante da aprendizagem de línguas que pode comprometer o aprendizado.

O filtro afetivo baixo, por outro lado, é característico de alunos com autoestima elevada, motivados e que se projetam como membros da comunidade de falantes da língua-alvo. Em contrapartida, o filtro afetivo baixo contribui para que o aluno assuma mais riscos, o que também pode prejudicar o aprendizado.

Em outras palavras, o filtro afetivo do aprendiz precisa estar baixo para receber o *input* compreensível, o que pode depender de sua autoestima ou de sua identificação com a comunidade de falantes da língua alvo. O filtro afetivo na medida certa, ou seja, baixo o suficiente para possibilitar a entrada do *input* compreensível,

torna possível a mediação das “emoções associadas ao uso da língua, não deixando que a ansiedade paralise, nem que os riscos prejudiquem” (MICCOLI, 2013, p. 61)

Miccoli (2013) afirma que a existência do filtro afetivo é reconhecida pelos alunos. Enquanto os alunos que têm um filtro afetivo muito alto, por medo do erro, deixam de colocar seu conhecimento em prática, os que têm um filtro afetivo muito baixo sujeitam-se sem receio ao constrangimento. Segundo Miccoli, “em ambas situações há prejuízo, sendo, portanto, importante encontrar o equilíbrio” (p. 63).

A teoria de Krashen, embora seja de inegável relevância para a área em que se insere, foi alvo de inúmeras críticas. As críticas relacionadas à hipótese de filtro afetivo considerado esse um conceito confuso e impreciso. Segundo Paiva (2014), o bloqueio mental causado pelo filtro afetivo alto seria resultado dos estados emocionais (ansiedade, falta de motivação, baixa autoestima) do aluno. Ou seja, a dificuldade em acessar o DAL estaria ligada aos aspectos emocionais e não a um bloqueio mental.

Além disso, Johnson (2004 *apud* PAIVA, 2014, p. 39) critica “a ausência de discussão sobre o ambiente externo ao aprendiz no que diz respeito ao filtro afetivo, ficando o aprendiz como o único responsável pela ansiedade, falta de motivação e de confiança”. Essa é uma crítica relevante ao considerarmos que, a partir da definição de afetividade proposta neste trabalho, a afetividade está diretamente ligada à interação do indivíduo com o ambiente. Ou seja, o aluno não é o único responsável por suas emoções, que são construídas nas relações sociais (BARCELOS, 2013).

Todavia, ao considerarmos a concepção proposta por Maturana de que emoções são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (p. 15) é certo dizer que o que acontece com o aprendiz depende de sua estrutura interna no momento. Ou seja, o aprendiz cujo filtro afetivo encontra-se alto, por estar em um domínio de ação permeado por emoções como a ansiedade, que o levam sentir-se inseguro e desmotivado, pode ter seu processo de aprendizagem comprometido.

### **2.2.3 Interação, cognição e emoção: a linguagem e seu aprendizado para além da estrutura**

Nesta seção serão expostos os estudos que consideram o aprendizado um processo que envolve diversos fatores e que partilham em comum a ideia que a aprendizagem acontece na interação.

Mesmo que não tenham como enfoque o enquadro à afetividade, aspectos afetivos emergem na ênfase conferida à interação no processo de ensino-aprendizagem de línguas, levando em considerando o caráter social das emoções, que são construídas nas relações do indivíduo com o meio.

### **2.2.3.1 Teoria sociocultural**

A teoria sociocultural entende que o aprendizado de LE vai além das estruturas linguísticas, e considera que diversos fatores, tanto externos, como a qualidade da interação aluno-meio quanto internos, como aspectos emocionais, podem interferir no processo de aprendizagem.

A teoria sociocultural tem origem nos estudos conduzidos por Vygotsky e seus colegas sobre o desenvolvimento da linguagem. Tais estudos, embora não utilizassem o termo “sociocultural”, não falassem sobre aprendizado de LE, nem trabalhassem com indivíduos adultos, têm sido, segundo Paiva (2014), a base de estudos sobre a aquisição de segunda língua de diversos estudiosos, como Lantolf (1994, 2000, 2002, 2010), Frawley e Lantolf (1985), Lantolf e Appel (1994), Lantolf e Thorne (2007), Lantolf e Beckett (2009).

A teoria de Vygotsky tem como base o estudo do comportamento humano a partir da relação do indivíduo com o ambiente e com o outro, onde o desenvolvimento cognitivo só pode ser concebido considerando-se a interação social (MICCOLI, p. 53). Em outras palavras, a comunidade onde “uma criança se desenvolve lhe permite criar sentido do que vive” (MICCOLI, p. 52).

No que diz respeito à cunhagem do termo sociocultural, segundo Lantolf e Beckett (2009 *apud* PAIVA, 2014, p. 127), é atribuído a Wertsch (1985) e passa a ideia de que "o funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais" (LANTOLF & BECKETT, 2009 *apud* PAIVA, 2014, p. 128).

Para Lantolf (2000a *apud* PAIVA, 2014, p. 1290) a mediação é o conceito mais fundamental da teoria sociocultural. Esse conceito, retirado da teoria de Vygotsky, diz que a aprendizagem é sempre mediada e que o comportamento das crianças é influenciado por sua interação com outras pessoas e artefatos culturais. Tais artefatos incluem também formas simbólicas, como a linguagem. O conceito de mediação, como exposto por Lantolf (2006 *apud* PAIVA 2014, p. 130), sugere que “nos humanos, fatores biológicos e culturais formam um sistema mental dialeticamente organizado no qual a biologia fornece as funções necessárias e a cultura capacita os humanos a regular essas funções”.

Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky, segundo Miccoli (2013), entende que são construções sociais e não individuais,

Como eventos engajados em atividades sociais e compartilhadas; possibilitados por processos de apropriação, biologicamente determinados, que permitem construir representações internas (cognitivas) de ações físicas ou de operações mentais que acontecem nas interações sociais do aprendiz com adultos ou com pares mais expertos. (MICCOLI, 2013, p. 72)

No que concerne à linguagem, ela é considerada, dentre toda uma gama de signos, o signo mediador de maior destaque na teoria de Vygotsky. Isso porque a linguagem é capaz de organizar os signos em estruturas complexas, além de designar e qualificar objetos no mundo exterior, descrever as relações entre eles e referir-se à ação, como andar, ferver, cantar.

Em suma, a teoria sociocultural compreende o aprendizado de LE como um processo que vai além do aprendizado das estruturas linguísticas, conferindo especial importância ao uso da língua e ao desejo e empenho do aprendiz em fazer parte de determinada comunidade linguística.

Isto posto, sob a perspectiva sociocultural, a aprendizagem acontece de modo colaborativo e dinâmico, através da interação e apropriação do aluno com a língua alvo, ou seja, o aprendiz é visto como agente no processo de aprendizado. Embora o conceito de que um indivíduo não recebe de outro de forma passiva a transferência de conhecimento linguístico seja notável, pode ser interessante levar em consideração que diversos fatores externos (ambiente, condições de ensino, material de didático, qualidade da interação com interlocutores) e internos (emocionais,

fisiológicos, psicológicos) podem agir sobre o aprendiz, afetando seu desempenho no processo de aprendizagem.

Além disso, com relação à afetividade, Vygotsky, em um trecho extraído do livro *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKY, 1988 *apud* REGO, 1995), diz que a relação entre intelecto e afeto não podem ser considerados objetos de estudos distintos. Para ele, o processo de pensamento não pode ser visto como algo desassociado da “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1988, *apud* REGO, 1995, p. 121). Essa passagem mostra a preocupação de Vygotsky em abordar de modo abrangente as dimensões intelectuais e afetivas e a crença de que ambas estão entrelaçadas no processo de desenvolvimento humano, como proposto por Maturana (1998).

Deste modo, é certo dizer que, a teoria sociocultural, que tem como base a teoria sociointeracionista proposta por Vygotsky (1988), por se tratar de uma teoria que tem a relação entre indivíduos como alicerce para o desenvolvimento, é indispensável ter em mente que todas as pessoas envolvidas no processo são dotadas não somente de intelecto, mas também de afeto, e que, portanto, o desenvolvimento do sujeito pode ser afetado não só por sua carga afetiva, mas também pela do outro. Esta concepção está ligada à definição da emoção, um dos aspectos da afetividade, como construção social.

### **2.2.3.2 O modelo de aculturação**

O modelo de aculturação proposto por Schumann (1978a *apud* PAIVA, 2014) admite que o aprendizado de uma LE compreende diversos fatores, como: social, afetivo, personalidade, cognitivo, biológico, aptidão, pessoal, instrucional e insumo linguístico. Em sua teoria, os que têm peso maior são os fatores afetivo e social que, unidos, resultam no que Schumann chama de aculturação.

O modelo de aculturação, como concebido por Schumann (1978a *apud* PAIVA, 2014), é uma tentativa de identificar a aquisição da segunda língua em contexto natural. Em outras palavras, Schumann acredita que, diferente de outras disciplinas, é possível aprender uma língua sem instrução formal, apenas em contato com os falantes

da língua-alvo.

A aculturação é definida por Schumann como "a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo" (SCHUMANN, 1978 *apud* PAIVA, 2014, p. 51). Em outras palavras, a aquisição resulta da aculturação e os aprendizes estão em um continuum de maior ou menor proximidade social e psicológica com os falantes da língua alvo.

Esse conceito é dividido em dois grupos: no primeiro, o aprendiz está socialmente integrado ao grupo falante da segunda língua e psicologicamente aberto, portanto, em condições propícias de oferta e absorção do conhecimento linguístico. No segundo grupo, além das características do primeiro, o aprendiz enxerga os falantes da língua-alvo como referência e, conscientemente ou não, adotam seus valores e estilo de vida. No entanto, apenas os contatos social e psicológico são suficientes para a aquisição.

Segundo Schumann (1978 *apud* PAIVA, 2014), são sete os fatores sociais que podem afetar o grau de aculturação. São eles: a) padrões de dominação: onde um grupo cultural ou politicamente dominado oferece resistência à aprendizagem da língua do grupo dominante; b) estratégias de integração, que são três: assimilação, onde um grupo assimila os valores do outro em detrimento dos próprios valores, preservação, onde um grupo preserva seus valores e assim, se afasta do outro grupo e adaptação, onde um grupo assimila os valores do outro ao mesmo tempo em que preserva os seus; c) fechamento: que se refere ao nível de contato entre os grupos, como, por exemplo a convivência nos mesmo ambientes; d) coesão e tamanho: em grupos grandes e coesos, os indivíduos tendem a se separar de grupos de falantes da outra língua; e) congruência ou similaridade: a maior ou menos similaridade entre a cultura de dois grupos afetará o grau de contato entre os eles; f) atitude: se a atitude dos dois grupos é positiva, maior a probabilidade da aquisição acontecer e, por fim, f) tempo de residência pretendido: caso o aprendiz pretenda ficar mais tempo na comunidade de falantes da língua-alvo, provavelmente desenvolverão maior contato com o outro grupo (p. 52).

Além dos fatores sociais, que relacionam-se com a concepção de afetividade como um fenômeno que acontece na interação, o modelo de aculturação proposto por Schumann traz ainda os fatores afetivos, a saber: a) choque linguístico: o aprendiz

adulto encontra mais dificuldades em aprender uma segunda língua, porque receia de parecer ridículo, enquanto crianças tendem a encontrar mais prazer na atividade b) choque cultural: definido por Schumann (1978, *apud* PAIVA, 2014, p. 54-55) como "a ansiedade resultante da desorientação encontrada ao se entrar em uma nova cultura" c) motivação: dividida entre integrativa e instrumental, onde a integrativa consiste no desejo em fazer parte da comunidade falante da língua-alvo, enquanto a instrumental compreende o desejo em ganhar reconhecimento social ou vantagens econômicas através da aprendizagem de LE e, por último, a d) permeabilidade do ego: entendida como "a percepção que se tem dos limites da língua".

A principal hipótese de Schumann é de que a aquisição da segunda língua é apenas um dos aspectos da aculturação e que quanto maior o grau de aculturação, maior o grau de aquisição linguística. Schumann (1978 *apud* PAIVA, 2014) defende ainda que métodos e professores não são suficientes para que a aprendizagem em LE acontecer, e que isso depende da aculturação. Ou seja, a aprendizagem de LE como uma consequência da integração do aprendiz no grupo falante da língua-alvo.

De modo geral, a teoria de aculturação envolve variáveis sociais e psicológicas ao processo de aprendizagem de LE. Embora não seja suficiente para explicar a aquisição de segunda língua, a hipótese levantada por Schumann chama atenção para a importância de outros aspectos que podem influenciar a proficiência em outra língua, como fatores sociais, afetivos, de personalidade, cognitivos e biológicos. Em outras palavras, não deve-se descartar a hipótese de que quanto maior o desejo do aprendiz em integrar determinada cultura, maior será sua facilidade em adquirir a língua.

Isto posto, é certo dizer que no modelo da aculturação, a afetividade na aprendizagem de LE pode ser percebida através dos fatores afetivos propriamente ditos, em que maneira de agir do aprendiz (receio de falar errado, por exemplo), assim como a motivação do aluno em se tornar parte de uma comunidade linguística, relacionam-se com a concepção de que as emoções definem como agiremos e nos relacionaremos com os outros e, portanto, podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é percebida também nos fatores sociais, em que considera-se que o aprendizado pode ser mais efetivo quanto maiores a integração e a interação

entre aprendiz e falantes da língua-alvo, ao levarmos em consideração a noção de que as emoções definem como nos relacionaremos com o outro.

### **2.2.3.3 Abordagem da identidade**

Na abordagem identitária proposta por Norton (1995 *apud* PAIVA, 2014; MICCOLI, 2013) é possível dizer que a afetividade no ensino-aprendizagem de LE relaciona-se à correlação entre emoções, identidade e relações de poder na sala de aula proposta por Barcelos (2013). Segundo Miccoli (2013) e Paiva (2014), a teoria de Norton investiga a identidade do aprendiz de LE como um aspecto relacionado à integração deste aluno ao contexto social e às relações de poder presentes nas interações com os falantes da língua-alvo.

A identidade é definida por Norton (2000 *apud* PAIVA, 2014, p. 170) como a maneira que “uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro”. Norton (2000 *apud* PAIVA, 2014, 170) ainda acrescenta que a linguagem é, ao mesmo tempo, constitutiva e constituída pela identidade do aprendiz.

Deste modo, é através da linguagem que o aprendiz tem acesso aos espaços da comunidade linguística e é através de seu uso que ele significa e ressignifica o seu “eu” em relação ao contexto social em que está inserido, reorganizando sua relação com o mundo. Assim, a concepção de linguagem de Norton (2000) não é a de uma forma neutra de comunicação, mas a de “uma prática socialmente construída em eventos hegemônicos, atividades e processos que constituem a vida diária - as práticas que podem ser consideradas normais pela sociedade dominante” (NORTON, 2000 *apud* PAIVA, 2014, 170). Essa concepção relaciona-se à noção de prática discursiva das emoções que, segundo Barcelos (2013), envolve regras que reorganizam emoções e sentimentos de acordo com o contexto social, cultural e organizacional em que o aprendiz está inserido, construindo assim uma compreensão de mundo.

Norton (2000 *apud* PAIVA 2014, p. 169) ainda diz que "os fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações de poder injustas, que mudam

com o tempo e o espaço, e que possivelmente coexistem de forma contraditória em um indivíduo" e acrescenta que tais relações injustas podem ocasionar a limitação da aprendizagem do aluno de LE fora da sala de aula.

Outro conceito da abordagem da identidade proposto por Norton (2000, *apud* PAIVA, 2014) é o da metáfora do investimento, que compreende a relação entre os aprendizes, a LE e o desejo ambivalente de aprender e usar a língua como construto sócio-histórico. A ideia é que os aprendizes, ao investirem em sua educação, esperam por um retorno simbólico e material. Aqui, é possível verificar indícios da noção de emoção como "disposições corporais dinâmicas" (ARAGÃO, 2005, p. 105) que moldam as ações do aprendiz, motivando-os a agir.

É interessante ressaltar a escolha pelo termo investimento em substituição ao termo motivação que, segundo Norton (2000 *apud* PAIVA, 2014), não é capaz de explicar as relações de poder dentro do complexo campo de aprendizagem de LE. Isso relaciona-se à afirmação de Barcelos (2013) de que ao falar sobre emoções, por se tratar de um fenômeno social, é inevitável falar sobre as relações de poder em sala de aula. Além disso, a ideia de investimento pressupõe que o insucesso de um aprendiz de LE pode não estar vinculado à falta de motivação, mas a condições de marginalização.

A proposta de Norton (1995, 2000) deixa de ver o aprendiz como processador de linguagem e passa a considerá-lo como participante de uma comunidade de prática, lutando para se apropriar das vozes dessa comunidade, conseqüentemente, construindo sua identidade de aprendiz/usuário da língua-alvo (PAIVA, 2014, p. 172).

Segundo Lave e Wenger (1991 *apud* MICCOLI, 2013, p. 80), ao envolver-se ativamente com uma comunidade de prática, o aprendiz de LE demonstra engajamento. Tal construto é essencial no que diz respeito à mudança gradual de identidade, a fim de possibilitar ao aprendiz a apropriação de sua própria voz e aprendizado da língua-alvo.

Nesta seção foi feita uma breve investigação diferentes correntes teóricas a partir de Paiva (2014) e Miccoli (2013) no que se refere à presença da afetividade na aprendizagem de LE. Percebe-se que a interferência da afetividade passou a ser vista somente a partir da hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985), que, de acordo com crítica de Johnson (2004 *apud* PAIVA, 2014), tende a negligenciar a influência do

ambiente em que o aprendiz está inserido. Em contrapartida, percebe-se que a afetividade no aprendizado de LE presente nas teorias e abordagens apresentadas no terceiro grupo está frequentemente relacionada à interação do aprendiz com o meio, seja ao levar em consideração o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, sua relação ou desejo se integrar à comunidade da língua-alvo, ou ainda nas relações em sala de aula.

Sendo assim, desta investigação bibliográfica, levaremos a noção de que, no campo de ensino-aprendizagem de LE, a afetividade, seus aspectos emocionais e a cognição são fenômenos indissociáveis, e de que a afetividade está diretamente relacionada à interação do aprendiz com o ambiente em que está inserido. Isto posto, seguiremos para a análise documental deste estudo.

### **3. ANÁLISE DO *CORPUS* DOCUMENTAL**

Conforme explicado no capítulo introdutório, o *corpus* documental deste estudo é composto por 5 trabalhos. A discussão seguirá linearmente, de acordo com a composição estabelecida, conforme a tabela 2, indicada na página 13 deste estudo.

#### **3.1 Afetividade na dinâmica da sala de aula de LE**

Nesta seção, será analisada a tese de doutorado defendida por Aragão (2007), que aborda a afetividade e sua influência na dinâmica da sala de aula.

##### **3.1.1 São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.**

Em sua pesquisa, Aragão (2007), dedica-se a estudar a dinâmica de uma sala de aula de língua inglesa da graduação sob a perspectiva da biologia do conhecer, de Maturana (1998). O autor pretende demonstrar, através das pesquisas narrativa e etnográfica, como a cognição, entendida como a ação efetiva dos alunos, é configurada pelas emoções, histórias, relações, crenças, conflitos, ideologias e como tais fatores estão intimamente ligados ao processo de aprendizado da língua de uma sala de aula específica.

Aragão (2007) afasta-se das correntes teóricas tradicionais e sugere que as teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua, fundamentadas na tradição do pensamento ocidental, “representado nos dualismos indivíduo/meio, social/biológico, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade” (ARAGÃO, 2007, p. 7), não são capazes de abarcar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

O autor critica a proposta cada vez mais frequente de uma síntese de diferentes abordagens metodológicas como uma solução para compreender um fenômeno complexo e dinâmico como o ensino-aprendizado de uma língua. Aragão questiona se seria de fato possível conciliar pressupostos teóricos como as do inatismo, do behaviorismo, do conexionismo e do sociointeracionismo, e se essa prática não

levaria à criação de uma combinação teórica inadequada.

Aragão (2007, p. 10), em sua tese, defende que o fenômeno de ensino-aprendizagem de língua deve ser analisado de maneira concisa sob a perspectiva de uma teoria que o entenda como um processo que “envolve uma rede dinâmica de aspectos socioculturais e emocionais”. O autor elenca três problemas presentes no temário de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de segundas línguas que tendem a dificultar o entendimento do fenômeno como proposta por ele. São eles:

a) a dicotomia dos fazeres teórico e prático: a dissociação entre teoria e prática no complexo processo de ensino/aprendizagem de línguas pode ser prejudicial no que diz respeito à abordagem dos fenômenos linguísticos e cognitivos envolvidos nesse processo, dificultando a percepção desses fenômenos como manifestações “intrinsecamente imbricados, sistêmicos e dinâmicos” (ARAGÃO, 2007, p. 11).

b) a concepção idealizada de falantes, línguas, alunos e abordagens: o autor questiona o que pode ser considerado um falante ideal. Para o autor, a relação entre competência linguística e falante nativo não é possível. Segundo ele, essa abordagem desconsidera qualquer variável de situação real de uso. O autor, no entanto, acredita que exista uma nova tendência na área de estudos do aprendizado de línguas mais realísticas no tratamento de salas de aulas “ repletas de pessoas reais compartilhando um espaço no qual a heterogeneidade é regra ao invés de exceção” (ARAGÃO, 2007, p. 19)

A ênfase na cognição como processamento de informações e a conseqüente marginalização de aspectos emocionais, históricos e políticos: o autor critica a concepção idealizada de que a aprendizagem é a captação de informações que, geralmente, leva ao despertar de conhecimentos inatos. Segundo ele, a ideia de que a aprendizagem é um processo que independe de particularidades e peculiaridades dos aprendizes, acaba por separar o aluno de seu meio e do que acontece em seu fluir histórico e, por conseguinte, emocional e político. Aragão (2007, p. 21) postula que “a definição da mente humana como uma máquina racional dissociada da complexidade dinâmica de fatores constitutivos de nossa vida sociocultural é demasiadamente reducionista”

Aragão (2007) enxerga a biologia do conhecer como uma maneira alternativa

de lidar com esses problemas por reconhecer nela a possibilidade de estudar de maneira concisa o processo de ensino-aprendizagem de línguas em sua complexidade.

A Biologia do Conhecer reconhece os sistemas vivos, em geral os seres humanos, como sistemas dinâmicos que estão em “constante transformação no viver” (ARAGÃO, 2007, p. 62), acoplados à estrutura do meio de modo permanente e, portanto, operacionalmente fechados às suas instruções. Aragão (2007) postula que observamos uma *dinâmica sistêmica* quando os resultados do operar dos componentes de um determinado sistema se realizam nas relações que definem o sistema como tal, e na medida em que nenhum dos componentes determina o desenvolvimento do sistema por si só, ainda que sua participação seja fundamental. Os elementos do sistema entrelaçados formam uma rede que, ao alterar algum aspecto do sistema pode-se alterar todos os outros, pois estes apresentam-se como redes processuais interligadas (ARAGÃO, 2007, p. 62).

Aragão (2007) faz uso em sua pesquisa de alguns aspectos da Biologia do Conhecer que considera cruciais no que diz respeito à sua aplicação para a compreensão do ensino de línguas. O autor confere à emoção um peso importante no processo de aprendizagem de uma língua, como demonstra o título escolhido para sua tese, *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*.

A valorização do aspecto racional pela cultura ocidental, argumenta Aragão (2007), deprecia as emoções e as renega como elementos negativos, que comprometem a razão. Segundo Maturana (1998 *apud* ARAGÃO, 2007, p. 76-77), a cultura patriarcal supervaloriza a razão e rejeita as emoções ao ponto de ensinar às crianças a reprimi-las ou negá-las. Em contrapartida ao que pressupõe a cultura ocidental, Aragão (2007) sugere que as emoções, como um fenômeno biológico, consistem em um aspecto central na convivência humana.

Sob a perspectiva da biologia do conhecer, a emoção é a responsável por definir o que acontece na relação do indivíduo com os outros ou com eles mesmos, “constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos” (ARAGÃO, 2007 p. 79). As emoções, então, definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Por conseguinte, ao mudarmos de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar.

Isto posto, Aragão formula, que ao olhar para seu próprio emocionar de forma reflexiva, o indivíduo pode agir de maneira coerente com ele ou mudar seu domínio de ação, desde que assim o desejar e “se for possível dentre o complexo de variáveis envolvidas” (MATURANA; BLOCK, 1996 *apud* ARAGÃO, 2007, p. 81). Além disso, ao vivenciar uma mudança ocorrida pelo refletir, o indivíduo se torna capaz de fazer algo que antes não podia.

Deste modo, Aragão (2007) sugere que, ao aprender uma língua em sala de aula, o aluno entra em um determinado domínio de ações, onde “o fracasso, o sucesso e a variabilidade devem ser atribuídos, em especial, a processos históricos e emocionais de construção de um estudante num determinado meio de interações em que se insere” (ARAGÃO, 2007, p. 84).

Em sua pesquisa de campo, de caráter etnográfico e narrativo, Aragão (2007) procurou observar como as emoções, as histórias e as experiências prévias de aprendizagens do aluno interferiam no processo de aprendizagem e em seu modo de agir em sala de aula, especificamente, em uma sala de aula de língua inglesa da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Além disso, o autor procurou aferir como a reflexão sobre esses aspectos podem transformar as condutas desses alunos em sala de aula e sua relação com a aprendizagem da língua inglesa.

Um exemplo é o caso da aluna Julia, que se dizia tímida em relação ao inglês após uma experiência traumática relacionada à correção do uso da língua inglesa na adolescência. A aluna levava a lembrança dessa experiência para sala de aula, onde dizia vivenciar um sentimento de inferioridade diante da professora e dos outros alunos, com uma constante sensação de fracasso e medo. Julia considerava-se “travada” e incapaz de aprender a língua. No fim de sua conversa com Aragão (2007), o autor alega que a postura de Julia em sala de aula sofre mudanças significativas, tornando-se mais confiante. Em suma, a aluna, ao refletir sobre suas emoções em relação ao aprendizado da língua inglesa e à sala de aula, pode transformar seu domínio de ação na medida do possível.

Segundo Aragão, os alunos que participaram da pesquisa alegaram que nunca haviam cogitado refletir sobre sua aprendizagem, que essa era uma prática nova para eles. Após a narração de suas histórias, Aragão (2007) alega que eles se tornaram

conscientes de sua posição de aluno, “de sua conduta, de seu estilo de aprender, suas crenças, suas verdades e certezas, e das emoções que modulavam suas ações” (p. 215). Aqui, fica mais uma vez claro a relevância que o autor confere às emoções na aprendizagem de línguas, ao corroborar a teoria de Maturana e afirmar que os alunos se tornaram conscientes da interferência de suas emoções em suas ações em sala de aula.

Por fim, além de Aragão (2007) fundamentar expressamente seu trabalho na concepção de emoção de Maturana, é possível dizer que é evidente no trabalho de Aragão (2007) o pressuposto de Vygotsky (1988 *apud* REGO, 1995) de que o pensamento não pode ser visto em dissociação à “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”. Ou seja, as relações entre intelecto e afeto e aprendizagem não podem ser considerados objetos de estudos distintos.

### **3.2 Afetividade e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em LE**

Será agora analisada a pesquisa de Vivan (2003), intitulada *A produção escrita em língua estrangeira através do filme*, que visa investigar como a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento de habilidade linguísticas, mais precisamente, da escrita.

#### **3.2.1 A produção escrita em língua estrangeira através do filme**

Vivan (2003) objetiva em seu trabalho estudar como a dificuldade encontrada pelos alunos em relação à produção escrita em língua inglesa pode ser superada através do filme como um instrumento motivador para a ação inicial do aluno. Neste contexto, a autora considera a emoção como um mediador entre a motivação e produção escrita e afirma que não há aprendizado sem emoção. Nesse sentido, Vivan (2003) sugere que os filmes são capazes de despertar emoções e, por conseguinte, motivar os alunos em relação à produção escrita em língua inglesa.

Vivan (2003) realiza sua pesquisa em sala de aula de língua inglesa de uma escola da rede particular de Santa Catarina. A autora desenvolveu e aplicou seu projeto

durante quatro anos nos matriculados na 8ª série ensino fundamental, sendo a duração do projeto a cada ano era de 2 meses.

A pesquisa de Vivan (2003), a meu ver, se destaca por ter sido desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, na área de concentração de Mídia e Conhecimento, onde a autora aspirava o título de mestre em Engenharia de Produção - diferentemente dos outros trabalhos analisados aqui, concebidos nas áreas de educação, psicologia e linguística. É interessante notar como a afetividade no aprendizado de línguas vem sendo pensada em esferas diversas, o que demonstra a importância do tema para área de estudos de ensino-aprendizagem de línguas.

No que diz respeito à aprendizagem, Vivan (2003, p. 5) considera que

O aprender é um processo natural, que surge da curiosidade do sujeito. Se favorecida pelo ambiente a aprendizagem se dá de maneira positiva. Esta acontece de forma efetiva quando adquire significado e é mediada pela interação do sujeito com o seu meio ambiente, pela sua ação, compreensão.

Isto posto, é certo dizer que Vivan (2003, p. 5) entende a aprendizagem como um processo situado em um contexto, que depende da interação do sujeito com o meio, e no qual “o conhecimento está sempre em processo de construção e reconstrução, criação e recriação”.

A autora apresenta em sua pesquisa uma breve revisão dos conceitos básicos de diversas correntes teóricas da aprendizagem, como o behaviorismo, o construtivismo e o sociointeracionismo. A autora faz uso de teorias de autores reconhecidos na área de teorias de aprendizagem, como Vygotsky, Skinner, Watson e Piaget. Nesse sentido, embora Vivan (2003) faça uso de alguns pressupostos teóricos que podem ser ligados ao comportamentalismo, que tende a enxergar a emoção como um comportamento a ser regulado como qualquer outro, ela vai além da noção do aluno como um agente passivo ao abordar a aprendizagem sob a ótica sociointeracionista, que considera a afetividade a partir das interações sociais e indissociável à razão, como vimos no capítulo anterior. Diante disso, podemos fazer uma ligação entre a forma como a afetividade é vista aqui com a ideia de língua e emoção para além da estrutura. Ela também traz a ecologia cognitiva de Levy e a aprendizagem verbal significativa de Ausubel para contextualizar sua tese.

Vivan (2003, p. 8), em sua tese, ressalta os pressupostos teóricos do construtivismo ao salientar a importância da imagem sob a perspectiva de Piaget. A autora considera que a ação do indivíduo está relacionada diretamente ao funcionamento do processo da imagem e à sua relação com este funcionamento.

Além disso, embora não diretamente, percebe-se que a autora confere especial importância ao behaviorismo pela maneira como trata a motivação que, junto à produção escrita e à emoção, é um conceito-chave de seu trabalho. Essa constatação pode ser observada no trecho em Vivan (2003, p. 33) afirma que a “motivação não é algo que possa ser diretamente observado. Inferimos a existência da motivação observando o comportamento dos indivíduos”.

Como posto pela própria autora (VIVAN, 2003, p. 8), não é o objetivo de seu estudo se aprofundar nas diversas teorias de aprendizagem, mas trazer um breve relato a fim de compreendê-las para melhor estudar a relação ensino-aprendizagem. Desse modo, é certo dizer que não há na autora a preocupação em investigar a afetividade nessas teorias. De fato, Vivan (2003), traz em um capítulo separado a fundamentação teórica relativa às emoções.

No entanto, antes de trazer o levantamento teórico referente às emoções, a autora discorre sobre a motivação. A autora traz conceitos teóricos, tais como a origem da motivação segundo as teorias cognitivistas, seu tipo de manifestação (intrínseca ou extrínseca) e seu desempenho no ensino-aprendizagem de línguas.

Vivan (2003, p. 33) descreve a motivação como um dos fatores “que influenciam as atitudes e comportamentos dos indivíduos”, os levando à ação e ao cumprimento de objetivos. De maneira simplificada, a autora (VIVIAN, 2003, p. 33) caracteriza a motivação como “um conjunto de motivos, os quais levam o indivíduo a empreender uma determinada ação”.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, Vivan (2003) sugere que não é possível falar de motivação autêntica sem antes compreender o que é dito em relação às emoções humanas. A autora afirma que as emoções afetam diretamente tanto as atitudes do aprendiz quanto a do mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às emoções, assim como Aragão (2007), Vivan (2003, p. 50)

aponta a tendência do descaso da tradição das pesquisas ocidentais e afirma que ainda existe a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Em sua pesquisa, Vivan (2003) traz diversos autores para falar de emoções, suas origens, conceitos, tipos e sua relação com o ser humano. Destacam-se em sua dissertação, os nomes Lane e Araújo (1990, 1997, 1999) e Goleman (1995), assim como Maturana (2001).

Vivan (2003, p. 51) considera que as emoções, junto à linguagem e ao pensamento, desempenham um papel de mediador na construção do psiquismo humano, sendo esses elementos responsáveis pelo processo de interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Deste modo, a autora afirma que as emoções não devem ser tratadas como algo a ser reprimido, mas consideradas em sua totalidade e compreendidas na maneira como fluem em nosso organismo, a fim de canalizá-las de maneira positiva. Além disso, Vivan (2003, p. 63) considera que as emoções são, em sua essência, fisiológicas e que o ser humano é, como um todo, “fisiologia e psicologia – razão e emoção”.

Isto posto, Vivan sustenta que todo o comportamento humano está baseado no emocionar, o que faz clara referência ao que é proposto por Maturana (1998), em sua concepção de emoção como disposições corporais dinâmicas responsáveis por definir como agiremos em determinadas situações, e que, portanto, as emoções levam às ações. Vivan cita Goleman (1995 *apud* VIVAN, p. 58) ao sugerir que a alegação de que emoções são impulsos para agir pode ser constatada a partir da observação do comportamento das crianças e dos animais.

Ademais, é interessante ressaltar a afirmação de Vivan que “o ser humano está completo numa atividade quando emocionalmente envolvido” (LEWIS, 2000; KATZ, 1999 *apud* DEMO, 2001 *apud* VIVAN, 2003, p. 62).

Isto posto, a autora considera que o filme pode ser um instrumento útil na ação inicial da produção escrita no sentido de um agente provocador. Isso porque, ao emocionar-se com o filme, o aluno, conseqüentemente, tem seu estado de motivação elevado. O filme escolhido em sua pesquisa foi *Sociedade dos Poetas Mortos*, devido à idade dos alunos e à temática do filme, que traz elementos que podem ser relacionados com as sensações, sentimentos e questionamentos vivenciados pelos alunos da 8ª

série do ensino fundamental.

Ao fim de sua experiência, Vivan (2003) constatou que os alunos se mostraram mais abertos à atividade de produção escrita proposta pela professora, no caso, poesia livre. A autora afirma que “na verdade, o filme motivou-os para a atividade. A partir daquele momento, após a exibição do filme, os alunos estavam completamente envolvidos com a atividade de produção escrita proposta pelo professor” (VIVAN, 2003, p. 99).

A autora pôde então constatar que a emoção interfere de maneira positiva no processo de produção escrita. Isso porque, ao estarem envolvidos emocionalmente com o processo, os alunos também se tornaram mais envolvidos com a atividade e motivados a cumpri-la. Além disso, Vivan (2003, p. 106) considera que a escrita, mais do que qualquer produção, “está conectada diretamente com a emoção e então a motivação torna-se a mola propulsora para a efetiva produção”.

Em suma, embora no trabalho de Vivan (2003) seja possível observar a tendência a conferir especial importância ao behaviorismo, cujos pressupostos teóricos tendem a considerar a emoção como um comportamento a ser modulado como qualquer outro, é evidente que a autora considera que a afetividade pode, de fato, interferir no processo de aprendizagem. Ou seja, a emoção pode alterar um domínio de ação, como proposto por Maturana (1998), motivando o aluno a agir e encarar de uma maneira diferente seu aprendizado.

### **3.3 Afetividade e a competência comunicativa do aluno em LE**

Neste segmento, será analisado o trabalho de Araújo-Silva (2006), que compreende a afetividade como uma estratégia para a construção da competência comunicativa em LE.

#### **3.3.1 Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em Letras**

A pesquisa de Araújo-Silva (2006) não tem como prioridade estudar a relação entre afetividade e ensino-aprendizagem de língua, e sim investigar como são usadas

as estratégias de aprendizagem (EA) no contexto de sala de aula de língua inglesa. Todavia, a dissertação de Araújo-Silva (2006) foi considerada para análise uma vez que se determinou neste trabalho que, necessariamente, seriam analisados um estudo de cada uma das categorias previamente definidas e delimitou-se o *corpus* às pesquisas que tratavam do ensino-aprendizagem de língua inglesa, conforme descrito no capítulo sobre a metodologia utilizada neste trabalho. Tendo isso ficado claro, prosseguiremos à análise da pesquisa.

O estudo de Araújo-Silva, conforme já foi dito, tenciona investigar como são usadas as estratégias de aprendizagem (EA) por alunos do último ano do curso de Letras uma universidade pública brasileira, com licenciatura em inglês/português. O autor tem como objetivo investigar quais são as EA usadas neste contexto, quais são as mais recorrentes, quais EA demonstram ser as mais efetivas para o desenvolvimento da competência comunicativa e, por fim, qual a relação entre a implementação dessas estratégias, a atuação do professor e a interação com os colegas de sala.

A fim de contextualizar o conceito de competência comunicativa em LE, Araújo-Silva faz uso do que é determinado pelos PCNEMs, segundo os quais a

Competência comunicativa é a capacidade de produzir e entender frases e textos adequados na língua que está sendo aprendida, utilizando mecanismos de coerência e coesão, estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas na comunicação. O ensino de LE deve propiciar também entendimento e respeito aos valores da cultura de outros povos, capacitando o aluno a expandir seus conhecimentos acerca dos mais variados assuntos por meio desta língua (BRASIL, 1999 *apud* ARAÚJO-SILVA, 2006, p. 3).

Araújo-Silva (2006) afirma que, no que diz respeito às estratégias de aprendizagem (EA), essas vêm sendo reconhecidas pela literatura em Linguística Aplicada como um dos fatores que podem contribuir para ensino-aprendizagem de línguas. Isso tanto é verdade que sua importância é discernida por correntes teóricas contrastantes, como as teorias cognitivistas e as sociointeracionistas.

Segundo o autor, enquanto as teorias cognitivistas enxergam as EA como maneiras específicas de processar informação que possibilitam uma compreensão, memorização ou aprendizado mais eficazes, as teorias sociointeracionistas veem o uso das EA como resultado das interações com meio e a consequente autonomia do

aprendiz. Araújo-Silva (2006), embora adote a perspectiva sociointeracionista em seu trabalho, argumenta que essas duas visões se limitam ao ter como foco o aluno e acredita que as questões contextuais devem ser igualmente consideradas.

O conceito de estratégias de aprendizagem (EA), segundo Araújo-Silva (2006), parte da premissa de o aluno aprenderá independentemente do método utilizado ou do professor, uma vez que desenvolve estratégias individuais de aprendizagem (PAIVA, 1998 *apud* ARAÚJO-SILVA, 2006). Com efeito, o autor sugere que o diferencial está no aluno e não no método (p. 10): “[o]s alunos bem-sucedidos, entretanto, aprendem a adotar estratégias ativas, incorporando monitoramento ao repertório de habilidades de aprendizagem” (WENDEN,1991 *apud* ARAÚJO-SILVA, 2006)

Araújo-Silva defende a importância da atuação do aluno como corresponsável por seu aprendizado. O autor acredita que o aluno de LE não deve restringir seu processo de aprendizagem ao contexto de sala de aula ou à ação do professor, uma vez que as características individuais do aluno “podem ser um forte indício da maneira mais adequada de abordar uma determinada atividade” (p. 4).

No que concerne à afetividade, Araújo-Silva (2006) a relaciona ao grupo de estratégias indiretas, ou seja, as estratégias utilizadas para o gerenciamento da aprendizagem, enquanto as estratégias diretas estão ligadas ao uso e à manipulação da língua.

No estudo de Araújo-Silva (2006), é possível observar a presença da afetividade em duas das três estratégias indiretas mencionadas pelo autor: as estratégias da afetividade propriamente dita, responsáveis pelo controle das emoções, e as estratégias de socialização, onde o aluno aprende ao interagir com outras pessoas.

As estratégias de afetividade, segundo Araújo-Silva (2006), têm como objetivo auxiliar no controle das emoções, das motivações e das atitudes. Este é um dos aspectos considerados de maior influência no que diz respeito ao sucesso ou ao insucesso de aprendizagem do aluno, segundo aponta Oxford (1990 *apud* ARAÚJO-SILVA, p. 23).

As estratégias são divididas em subgrupos de acordo com o que se objetiva. Para os propósitos de seu trabalho, o autor decidiu ressaltar o subgrupo **Diminuir a**

**ansiedade**, uma vez que a coleta de dados utilizados em seu estudo acontece através da observação de salas de aula de língua inglesa, e essa é uma estratégia considerada pelo autor como mais facilmente observável.

Ainda de acordo com as especificidades de seu trabalho, o autor descreve duas das EA do grupo Diminuir a ansiedade que considerada mais adequadas à sua pesquisa: a) respirar fundo com o diafragma e b) rir para aliviar a tensão, seja através de atividades direcionadas ao relaxamento, como assistir um filme engraçado ou ouvir uma piada a fim de relaxar através da risada, ou, como foi constatado por Araújo-Silva (2006) em suas observações em sala de aula, rir de si mesmo.

Já as estratégias de socialização, ou interação, são pertinentes no sentido de que língua é considerada pelo o autor como um comportamento social. Araújo-Silva (2006) crítica a negligência com que o caráter social da linguagem na educação vem sendo tratada. Segundo o autor, é essencial para o aprendizado do aluno que ele conheça as regras de interação e seja capaz de negociar significados. As estratégias de socialização/interação são trazidas por Araújo-Silva (2006) em dois subgrupos: fazer perguntas e cooperar com os colegas.

Para os propósitos deste trabalho, é interessante frisar o segundo subgrupo: cooperar com os colegas. Nele, está contida ideia de que a interação com um ou mais pessoas possibilita que o aprendiz de LE melhore as suas habilidades linguísticas, mas, mais do que isso, “também aumenta o amor-próprio [do aluno] e a [sua] aceitação social” (OXFORD, 1990 *apud* ARAÚJO-SILVA, 2006, p. 25-26). Essa estratégia está intimamente ligada com o sociointeracionismo e com a Abordagem Comunicativa.

Araújo-Silva (2006) confere grande importância a essas EA, uma vez que o autor acredita que a aprendizagem se dá por meio da interação e adota o sociointeracionismo como base teórica para seu estudo.

Embora Araújo-Silva (2006) não mencione aspectos afetivos e emocionais ao falar das EA de socialização/interação, eles estão intrincados na interação do aluno com o seu meio e com as pessoas que o cercam. Isso pode ser verificado na afirmação de Maturana (1998) de que

Para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações

recorrentes, mas somente encontros casuais e separações. (MATURANA, 1998, p. 66)

Araújo-Silva (2006), a partir dos dados coletados através de gravações de aulas e da análise das transcrições de vídeo, constatou que 40% do total das estratégias utilizadas em sala de aula dizem respeito às estratégias cognitivas, ou seja, as estratégias relacionadas à manipulação da LE pelo aluno e, por isso, as mais facilmente observáveis. Somente 13% das EA dizem respeito às estratégias de socialização e um número menor ainda no que concerne às EA de afetividade: 7%.

Araújo-Silva (2006) acredita que essa diferença chamativa pode ser indício de dois fatores: 1) de que as EA de cognição são mais facilmente observáveis do que as que dizem respeito à afetividade e 2) de que os alunos não sabem controlar suas emoções de modo que seu aprendizado e sua competência comunicativa sejam dificultadas por elas.

Na análise dos dados coletados, ao falar diretamente sobre afetividade, Araújo-Silva (2006) destaca os pontos negativos da interferência da emoção no aprendizado, como é possível perceber quando o autor diz que “ainda é pouco o número de alunos que percebem a interferência de questões afetivas na aprendizagem e tomam atitudes para que elas não os prejudiquem (ARAÚJO-SILVA, 2006, p. 64). Em contrapartida, o autor afirma que a EA *Interagir com os colegas* parece ter surtido um efeito positivo notório, tanto nas questões linguísticas quanto na compreensão do conteúdo.

Desta maneira, é certo dizer que o autor não descarta a importância da afetividade no ensino-aprendizagem. No entanto, no que diz respeito à interferência das emoções na competência comunicativa do aluno, Araújo-Silva (2006) inclina-se a ter uma visão negativa. Ao meu ver, isso se dá porque, ao falar de EA de afetividade, o autor enfatizou as estratégias focadas em controlar aspectos emocionais, como a ansiedade, em vez de compreendê-los e utilizá-los a favor do aluno no processo de aprendizagem de LE. Além disso, Araújo-Silva (2006) não leva em consideração os aspectos afetivos contidos na socialização, principalmente no que diz respeito à cooperação com os colegas, onde as emoções podem intervir positivamente no processo de aprendizagem do aluno.

### **3.4 Afetividade e motivação do aluno na aprendizagem de LE**

Nesta seção, será analisado o trabalho de Souza (2011), que enxerga os aspectos emocionais como agentes que promovem ou ameaçam a motivação do aluno de LE em atingir seu objetivo de aprender uma língua.

#### **3.4.1 Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa.**

Em sua dissertação, Souza (2011) baseia-se na ideia de esperança como uma habilidade criativa de retratar o futuro, capaz de influenciar o desenvolvimento humano. Sustentando-se na concepção de Miccoli de aprendizagem como um “complexo de experiências nas quais o indivíduo transforma e é transformado através da interação e em situações específicas” (MICOLLI, 1996 *apud* SOUZA, 2011, p. 7), a autora pretende identificar a esperança nas experiências vivenciadas pelos aprendizes de LE, seja dentro ou fora da sala de aula. Seu pressuposto é de que esses alunos têm suas experiências norteadas por expectativas que os impelem a agir – ou seja, que os motivam.

É interessante notar que Souza (2011), assim como Aragão (2007) e Vivan (2003), salienta a necessidade enfatizada pelas pesquisas mais recentes em aprendizagem de línguas em falar sobre aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em contrapartida à cultura das pesquisas ocidentais, que, priorizam concentrar-se nos aspectos racionais.

Ao falar sobre ensino-aprendizagem de línguas, Souza (2001) opta por amparar sua pesquisa em pressupostos que entendam o aprendizado de uma língua como um processo complexo. Souza (2001) fundamentam seu trabalho nas pesquisas que têm como foco as experiências de aprendizagem, com ênfase em Miccoli (2001, 2007). Souza (2011) justifica sua escolha ao sugerir que esse tipo de pesquisa pode colaborar com conhecimento que torna tangível o que é considerado ideal na aprendizagem de língua, uma vez que evidenciam a complexidade da realidade do

processo, além de constatar as características e peculiaridades do papel de cada elemento envolvido: aluno, professor, sala de aula, colegas de classe.

Souza (2001) define experiências como

Um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas e na interação do indivíduo com si mesmo e com outros seres viventes (MICCOLI, 2007b *apud* SOUZA, 2001, p. 31).

Ainda citando Miccoli (1997), Souza sugere que experiências anteriores podem ser uma das explicações para diferentes desempenhos entre os alunos.

Isto posto, Souza (2001) aborda as diferentes categorias de experiências propostas por Miccoli (2007d). Entre elas, as que interessam para os propósitos deste trabalho, são: a) sociais: na interação e relações interpessoais, com os colegas de classe, com o professor, incluídas experiências de tensão e b) afetivas: relacionadas com sentimentos, motivação e interesse, com a autoestima e com a percepção das atitudes do professor.

Com base no que Maturana (1998) fala sobre ser a emoção, e não a razão o que o leva o ser humano a ação e em sua definição de emoção como, “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 1998, p. 15), é certo dizer que as experiências citadas acima têm aspectos afetivos e emocionais intrínsecos em sua constituição.

No que diz respeito à esperança, Souza (2001) se ampara em pesquisas de diversas áreas a fim de delimitá-la para os propósitos de seu trabalho. A autora relata que, segundo Snyder (2005), a esperança é estudada enquanto cognição na maior dos estudos e, que mesmo “as teses fundamentadas na esperança enquanto emoção também incorporam a cognição em seus modelos” (SOUZA, 2001, p. 39).

A autora opta por basear-se principalmente nos estudos da área da Psicologia, que compreendem os aspectos emocionais da esperança e a enxergam como: motivação voltada para metas (SNYDER, 1995 *apud* SOUZA, 2001, p. 44); orientação que abrange aspectos emocionais, cognitivos, comportamentais e contextuais (JEVNE, 2005 *apud* SOUZA, 2001, p. 44); uma “resposta emocional criativa” (AVERILL; SUNDARARAJAN, 2005 *apud* SOUZA, 2001, p. 44) e uma “uma

experiência essencial para a condição humana” (FARRAN et al, 1995 *apud* SOUZA, 2001, p. 44) que, apesar de não ser categorizada como uma emoção, está correlacionada a estados afetivos (otimismo, desejo, etc.) (BRUININKS; MALLE, 2005 *apud* SOUZA, 2001, p. 44).

É possível articular a concepção de esperança como motivação voltada para metas com a noção de investimento presente na Teoria de Identidade. Como visto no capítulo anterior, Norton (2000, *apud* PAIVA, 2014) afirma que os aprendizes, ao investirem em sua educação, esperam por um retorno simbólico e material. Na metáfora de investimento é possível observar indícios da noção da concepção de emoção como “disposições corporais dinâmicas” (ARAGÃO, 2005, p. 105), que moldam as ações do aprendiz, motivando-os a agir.

Em síntese, Souza (2001) concebe a inter-relação entre esperança e aprendizagem no sentido de que ambos conceitos contemplam o desenvolvimento humano como um fenômeno multidimensional. Além disso, a autora sustenta que a esperança influencia positivamente os aprendizes de uma LE ao promover e incentivar a criação e o atingimento de metas de aprendizado. Em outras palavras, ao motivá-los a estabelecer um objetivo e estabelecer estratégias a fim de atingi-los.

Do mesmo modo, Souza defende que o “sucesso da aprendizagem depende grandemente do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem” (MURPHEY; CARPENTER, 2008 *apud* SOUZA, 2001, p. 46) e que, segundo Miccoli, é imprescindível que o aluno “desempenhe papel ativo e responsável” (1996; 2001 *apud* SOUZA, 2001, p. 46) no processo em que está envolvido.

Isto posto, a autora busca em seu levantamento de dados através da pesquisa narrativa, identificar manifestações de esperança nas experiências de aprendizagem de línguas através do relato de estudantes de fatos, pessoas e vivências que marcaram e influenciaram seu percurso no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os aspectos afetivos identificados nas experiências afetivas e sociais analisados por Souza (2001) demonstram que a consciência do que acontece em sala de aula pode tanto promover quanto ameaçar a esperança na aprendizagem de uma língua.

As experiências afetivas presentes nos dados observados por Souza (2001), em geral, ocorrem em sala de aula e aparecem em maior número que as sociais. As mais comuns são as experiências que envolvem a aptidão e desenvolvimento linguístico do aluno, o prazer ou desinteresse pelas atividades que acontecem na sala de aula e as atitudes do professor.

Quanto às experiências sociais, elas estavam presentes em poucas das ocorrências analisadas por Souza (2001) mas, em sua maioria, diziam respeito à interação do aluno com o professor, o que condiz com as emoções positivas ou negativas que envolvem a relação, descritas pelos alunos em suas narrativas. É possível articular esse resultado com o que é proposto por Barcelos (2013), no que diz respeito às emoções, de que é preciso levar em consideração as relações de poder em sala de aula.

Por fim, é interessante destacar um trecho em que a autora descreve de modo conciso e eficaz a relação entre cognição, emoção, motivação e esperança no processo de ensino aprendizagem de línguas:

A evolução da aquisição de língua é favorecida quando as escolhas acadêmicas dos estudantes estão dinamicamente alinhadas aos seus desejos. Ampliando esse raciocínio: a relação necessidade, envolvendo assuntos a serem resolvidos cognitivamente pelo aprendiz, e prazer, relativo àquilo que envolve emocionalmente o aprendiz, proporcionando conforto em relação ao processo de aprendizagem, promove o interesse do aprendiz, influenciando as interações que ocorrem dentro e fora de sala de aula; esse interesse motiva as expectativas dele ou dela em relação ao processo de aprendizagem; tais expectativas servem de orientação para a busca que, através de ações propositadas, potencializa a aprendizagem da língua alvo. Em síntese, fomentam a esperança (SOUZA, 2001, p. 94-95).

Em suma, é certo dizer que Souza (2001) compreende a aprendizagem de uma língua como um fenômeno complexo e multidimensional, relacionando-se ao que é concebido pela teoria sociocultural, e que acredita que os aspectos afetivos podem influenciar tanto de maneira positiva quanto negativa o processo de ensino-aprendizagem ao avaliar que estes podem promover ou ameaçar a esperança do aprendiz, conseqüentemente a motivação, dependendo do contexto de cada história individual.

### **3.5 Afetividade na educação especial de LE**

Aqui, será analisado o trabalho da última categoria, que aborda a afetividade na aprendizagem de LE de alunos com distúrbio do processamento auditivo em contexto de sala de aula.

#### **3.5.1 A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa.**

Em sua dissertação, César (2008) pretende descrever e analisar o fenômeno chamado por ela de *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem* (CÉSAR, 2008, p. 1-2) de língua inglesa, através de seu ponto de vista como professora-pesquisadora e de três alunos diagnosticados com distúrbio de processamento auditivo, que são os sujeitos de sua pesquisa.

Para isso, César (2008) fundamenta sua pesquisa no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na visão sociointeracionista de aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky (1930/1998, 1934/2005), mais especificamente nos conceitos de ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), de mediação, de internalização e de conhecimentos espontâneo e científico. A autora optou por trabalhar com Vygotsky por considerar que alunos com dificuldades de aprendizagem de beneficiam com o auxílio do outro no processo de construção de conhecimento. Aqui, é interessante frisar a afirmação de Vygotsky (1988, *apud* REGO, 1995) de que razão e emoção não devem ser estudados como objetos distintos. Além disso, é possível observar a preocupação da autora em considerar o aprendizado a partir das interações sociais, o que articular-se com a noção de que emoção como fenômeno socialmente construído, como exposto por Barcelos (2013). No que concerne os aspectos afetivos no processo de ensino aprendizagem, César (2008) baseia-se nos pressupostos teóricos de Wallon (1979, 1986, 1941/2007) e seus seguidores Mahoney (2007), Almeida (1999) e Leite e Tassoni (2002).

Segundo César (2008), o distúrbio do processamento auditivo é muitas vezes confundido com surdez, quando, na verdade, se trata de uma dificuldade de

aprendizagem. A autora define processamento auditivo como uma atividade mental e um conjunto de habilidades específicas (ALVAREZ, 2005 *apud* CÉSAR, 2008, p. 47) que permitem que o indivíduo processe a informação auditiva recebida a fim de torná-la “funcionalmente útil” (KATZ; WILDE, 1999 *apud* SOUZA; SOUZA, 2002 *apud* CÉSAR, 2008, p. 47).

Com relação ao distúrbio do processamento auditivo, a fim de descrevê-lo, a autora se apoia em Smith e Strick (2001) ao definir o termo *dificuldade de aprendizagem* como uma “gama de *distúrbios e deficiências*” (SMITH; STRICK, 2001 *apud* CÉSAR, 2008, p. 29). César (2008) complementa com a definição de *Learning Disabilities Association of America* (LDA, 2008) do termo *dificuldades de aprendizagem* como um guarda-chuva onde podem ser encontrados várias outras dificuldades e distúrbios, como é o caso da deficiência<sup>3</sup> do processamento da linguagem.

Desta feita, César (2008) formula, apoiando-se em Smith e Strick (2001) e Weiss e Cruz (2007) que “o *distúrbio do processamento auditivo (DPA)* é uma *deficiência de processamento da linguagem*, que por sua vez, é um tipo de *dificuldade de aprendizagem*” (CÉSAR, 2008, p. 46). A autora acrescenta que se sabe que:

Desordens do processamento auditivo estão intimamente relacionadas às dificuldades na linguagem oral e escrita (MUSIEK, 1989; NORTHEN; DOWS, 1989), pois a audição é a principal via de entrada para a aquisição da linguagem oral e, embora a linguagem escrita tenha suas peculiaridades, é baseada na linguagem oral, na escrita alfabética (MANN; BRADY, 1988), sendo que ambos (sistema escrito e oral) se interpenetram (FELIPPE, 2002 *apud* CÉSAR, 2008, p. 47).

No que diz respeito à afetividade, César (2008) sugere que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem podem experimentar consequências emocionais negativas. Isso acontece porque esforçam-se continuamente para fazer algo e não conseguem atingir o objetivo, o que causa “irritabilidade, frustração e ansiedade” (CÉSAR, 2008, p. 34). A autora (2008) sugere que esse problema é agravado em crianças com dificuldade de aprendizagem incluídas em salas de aulas com um número maior de alunos, que veem seus colegas terminarem a atividade enquanto mal conseguiram começá-la. César (2008) afirma ainda que a impaciência do

---

<sup>3</sup> A autora utiliza os termos *distúrbio, transtorno, dificuldades e deficiência* como sinônimos, tendo como referência o trabalho de Smith e Strick (2001 *apud* CÉSAR, 2008, p. 30)

professor diante da dificuldade do aluno e realizar uma tarefa simples pode colaborar para que o aluno com as dificuldades de aprendizagem desenvolva problemas emocionais.

Além disso, em sua pesquisa de campo, que utilizou como instrumentos de coleta de dados notas de campo, entrevistas e questionários, César (2008) constatou que fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem* é constituído por quatro temas, que se inter-relacionam e se influenciam (CÉSAR, 2008, p. 138), a saber: a) aspectos da aprendizagem, que estão ligados ao interesse, ao objetivo prático de aprender uma LE, às dificuldades e às estratégias de aprendizagem (CÉSAR, 2008, p. 99); b) ação pedagógica, que está relacionada à mediação dos professores, colegas de classe e ao material didático (CÉSAR, 2008, p. 113); c) afetividade, presente principalmente no que diz respeito ao medo e à autoestima do aluno com DPA (CÉSAR, 2008, p. 123) e d) inter-relações pessoais, que, dentro do contexto de sala de aula, envolvem as relações com os colegas e o professor. Para os propósitos deste trabalho, os dois últimos temas serão ressaltados a seguir.

César (2008) considera o tema afetividade de extrema importância para sua pesquisa, uma vez que “influencia diretamente o desenvolvimento e aprendizado da criança” (CÉSAR, 2008, p. 123), isso porque os “aspectos afetivos estão integrados a fatores cognitivos e motores” (CÉSAR, 2008, p. 123).

Em sua pesquisa de campo, a autora observou que a afetividade nos alunos com DPA está em geral ligada ao medo e autoestima. O medo nestes alunos se faz presente no receio e na vergonha de se expor em sala de aula, o que faz com que eles evitem participar de algumas atividades propostas em sala, principalmente quando envolvem falar e se expor aos colegas. Além disso, os alunos temiam serem ridicularizados pelos colegas caso errassem, o que os desencorajava a participar da aula e colaborava com o medo da exposição. Ainda em relação ao medo, César (2008) observou que os alunos também temiam serem excluídos pelos colegas de classe.

Quanto à autoestima, César (2008) percebeu que no início da coleta os três alunos apresentavam baixa autoestima ligada à ridicularização e exclusão por parte dos colegas, assim como pelo constrangimento pelo abaixo desempenhos nas atividades e

avaliações. No entanto, a autora constatou que, com sua mediação nas atividades em sala de aula, os alunos tornaram-se mais confiantes, participando mais das aulas e melhorando seu desempenho nas provas.

Com relação ao tema inter-relações pessoais, a partir do que é descrito por César (2008), é certo dizer que está intimamente ligado aos aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem, já que se relacionam às dificuldades decorrentes da interação dos alunos com DPA com os colegas de sala, que, como dito anteriormente, provocam medo e insegurança nos alunos. Além disso, César (2008) enfatiza a relação de confiança que foi desenvolvida entre a professora e os alunos, o que contribuiu para que eles se sentissem confortáveis e seguros em sala de aula.

Isto posto, é correto dizer que a autora considera que a afetividade exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno com DPA e, portanto, nos alunos com dificuldades de aprendizagem de modo geral. Essa posição é mais uma vez atestada quando César (2008) afirma que “a dimensão afetiva ocupa lugar central na constituição da pessoa quanto na construção do conhecimento” (CÉSAR, 2008, p. 140) e que os relacionamentos afetivos são de suma importância para o aluno com DPA em contexto escolar, uma vez que o aluno “compreende a si próprio na interação com os outros, por meio de comparações” (CÉSAR, 2008, p. 140). Ou seja, ao se ver diferente dos demais, os alunos com DPA pode achar que é menos capaz.

Por fim, é interessante ressaltar que a autora sugere que tanto no que diz respeito à afetividade quanto às inter-relações pessoais, o professor exerce um papel fundamental como mediador, ao pensar em atividades que auxiliem no desenvolvimento do aluno, possibilitando a participação de todos, sem exclusões, fazendo com que se sintam tão capazes quanto os demais colegas de classe.

Diante de todas as considerações tecidas neste capítulo, cumpre sintetizar essas ideias e dizer que aqui foram analisadas as perspectivas e formas como a afetividade tem sido abordada em dissertações e teses na área de ensino-aprendizagem de LE. De modo bastante resumido, é possível articular as reflexões aqui trazidas no que diz respeito, principalmente, à noção de que a afetividade pode interferir de maneira positiva no aprendizado do aluno e à abordagem predominante nos estudos

sobre a relação entre afetividade e interação na sala de aula. Além disso, é interessante ressaltar a necessidade observada de teorias que compreendam o aprendizado de LE como um processo complexo que envolve diversos aspectos, dentre eles, os emocionais. Isto posto, sigo para as considerações finais deste trabalho.

#### 4. Considerações finais

Neste capítulo retomo os objetivos, expando de maneira breve a análise dos resultados, comparando-os e refletindo sobre suas possíveis implicações para a área.

O primeiro objetivo deste trabalho era, a partir de uma literatura específica, selecionada com base na experiência da pesquisadora como aluna de graduação em disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, investigar se e como a afetividade é abordada nas principais correntes teóricas no campo do ensino-aprendizagem de LE, com base em trabalhos que discorrem a respeito dessa questão. Após a leitura de Miccoli (2013) e Paiva (2014), constatou-se que a noção de que a afetividade poderia interferir no processo de ensino-aprendizagem passou a ser considerada somente a partir da hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1985). Embora os estudos apresentados aqui, através de Watson (1930) e Skinner (1974), que compreendem a aprendizagem sob uma ótica comportamentalista façam menção às emoções, essas são vistas como meras respostas a determinados estímulos, podendo ser controladas e transformadas em comportamento.

A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985), por outro lado, foi o primeiro estudo a admitir que as emoções poderiam interferir no aprendizado de uma LE. No entanto, embora tenha sido um marco e sua importância seja reconhecida, a hipótese de Krashen parece negligenciar, segundo alguns autores (MICOLLI, 2013; PAIVA, 2014), o caráter social da afetividade. Esse é um aspecto importante a ser considerado, uma vez a afetividade, sob bases vygotskianas, como compreendida neste trabalho, revela-se um fenômeno que acontece na interação entre as pessoas, sendo, portanto, socioculturalmente construída.

Os resultados deste trabalho demonstram que a correlação entre afetividade e interação é um traço expressivo que as teorias e abordagens mais contemporâneas têm em comum. Outro aspecto da afetividade considerado relevante, nessa perspectiva, é a noção de que emoção e cognição não podem ser abordadas de modo separado, conforme defende Maturana (2008). Nessa mesma linha, é importante dizer que, após o estudo aqui realizado, passamos a compreender melhor a relação entre esses aspectos e, portanto, a entender que a afetividade não pode ser reduzida a um traço cognitivo.

Por sua vez, o segundo objetivo deste trabalho era o de, além de expandir o recorte documental, fazer um breve levantamento de trabalhos acadêmicos cujo foco tenha sido a afetividade na aprendizagem de LE, bem como analisá-los, à luz dos referenciais teóricos trazidos neste estudo. Os trabalhos encontrados foram agrupados de acordo com o enfoque dado à afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de suas diferenças, foram encontrados traços em comum entre os estudos analisados. Serão relacionados a seguir os pontos considerados mais relevantes para os propósitos deste trabalho, após a leitura atenta dos dados.

Todos os trabalhos analisados são direcionados para a sala de aula de LE. No entanto, é pertinente salientar a maior ocorrência de pesquisas voltadas para o nível superior. Tanto Aragão (2007), quanto Araújo-Silva (2006) e Souza (2008) conduziram suas pesquisas em contexto de graduação, mais especificamente em salas de aula de língua inglesa do curso de Letras. Já em Vivan (2003) e César (2008), as pesquisas voltam-se para as séries do Ensino Fundamental.

Ademais, é interessante observar que a interferência da afetividade no ensino-aprendizagem de línguas vem sendo pensada principalmente dentro da dinâmica de sala de aula formal, ainda que com enfoques diferentes.

A ênfase na relação entre aprendiz, colegas de classe e professores, no que tange os aspectos afetivos do processo educativo, está estreitamente relacionada ao caráter social conferido às emoções, conforme defendido por Barcelos (2013) e Aragão (2005; 2007a). Esse, portanto, foi um aspecto ressaltado neste trabalho, principalmente porque, conforme pontuam esses autores, sentimentos negativos, como medo e ansiedade, decorrem, entre outros fatores, das relações assimétricas que marcam as interações em sala de aula.

A afetividade, pensada a partir da noção de aculturação de Schumann (1978a *apud* PAIVA, 2014), bastante relevante na literatura que discute esse aspecto em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, não se mostrou presente nos trabalhos analisados. Pensada a perspectiva da aculturação, a afetividade, grosso modo, é diretamente ligada à língua e à cultura-alvo. Nas pesquisas aqui discutidas, a afetividade foi compreendida considerando-se sua natureza social, mas sem necessariamente fazer menção à relação do estudante com a comunidade de falantes

da língua a ser aprendida.

Outro ponto que destaco, a partir dos resultados deste estudo, é a noção proposta por Aragão (2007) e endossada por Vivan (2003) de que, uma vez que a emoção é considerada um domínio de ação, através da prática de refletir sobre o próprio emocionar, bem como sobre a sua realidade, o aprendiz é capaz de agir de acordo ou mudar seu domínio de ações e, conseqüentemente, produzir mudanças em sua conduta. Ou seja, ao refletir sobre as próprias emoções em relação à LE, juntamente com o professor e seus colegas de classe, assim como sobre sua trajetória de aprendizado, o aluno pode provocar mudanças em seu processo de aprendizagem.

Cumpra também ressaltar que, embora a importância da hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985) seja amplamente validada por estudos desenvolvidos na área, no que se refere ao reconhecimento da afetividade no processo educativo, conforme nos mostram Miccoli (2013) e Paiva (2014), os trabalhos aqui analisados não fizeram menção a essa teoria. A tendência observada nos trabalhos discutidos é a concepção de afetividade e emoção conforme proposto por Maturana (1998), como ocorre em Aragão (2007), Vivan (2003) e Souza (2008).

O trabalho de César (2008), por sua vez, baseia-se na concepção de afetividade proposta por Wallon (1941), enquanto Araújo-Silva (2006) se apoia na perspectiva de afetividade postulada por Oxford (1990) em sua taxonomia de estratégias de aprendizagem.

Aragão (2007), Vivan (2003) e Souza (2008) fizeram críticas diretas aos estudos mais tradicionalistas, ou seja, de bases predominantemente estruturalistas ou comportamentalistas, e à sua incapacidade de abordar de maneira aprofundada o processo de ensino-aprendizagem de línguas em sua relação com aspectos afetivos. Nesta linha, é interessante perceber a tendência dos trabalhos analisados em apontar a insuficiência dessas teorias também em explicar a aprendizagem de LE em sua amplitude e complexidade. Aragão (2007) e Souza (2008), por exemplo, suscitam o questionamento de como a relação entre afetividade e os outros fatores envolvidos na aprendizagem de LE (tais como aspectos sociais e interacionais) vem sendo estudada no campo do ensino-aprendizagem de línguas, sugerindo a necessidade de ampliação de trabalhos dessa natureza.

De modo mais incisivo, Aragão (2007) cita os argumentos de Scovel (2000) e MacIntyre (1999) de que a influência da emoção e das variáveis afetivas no processo de aprendizagem é um campo que precisa ser mais bem estudado e compreendido, uma vez que há dissenso entre pesquisadores sobre as formas de compreensão da afetividade e sobre a maneira de tratá-la.

Nessa mesma direção, Souza (2008) menciona a esperança como um aspecto afetivo, enfatizando a falta de entendimento e estudos a esse respeito. Os autores afirmam que existe a tendência de examinar a esperança sob o viés da cognição, mesmo quando esta deve ser fundamentada na emoção.

Além disso, outro problema pontuado por Araújo-Silva (2006) é a dificuldade em observar os aspectos afetivos ou emocionais a partir de dados coletados através de gravações de aulas e da análise das transcrições de vídeo. Araújo-Silva (2006) afirma que a baixa ocorrência de estratégias afetivas em relação às estratégias cognitivas pode estar ligada a essa dificuldade de observação. É certo, assim, dizer que o fato de a afetividade não ser tão facilmente observável quanto os aspectos cognitivos pode estar também relacionado à falta de estudos sobre a interferência das emoções no processo de ensino-aprendizagem de LE, uma queixa frequente nos trabalhos aqui analisados.

Diante de todo o aqui exposto, posso dizer que, por meio desta pesquisa, pude assimilar a dimensão da noção proposta por Paulo Freire (1999) de educação como um ato de amor. Pude ainda aprender que o ensino-aprendizagem de LE deva ser compreendido como um processo complexo. Por sua vez, a afetividade revela-se um fenômeno multifacetado, que pode interferir de maneira positiva ou negativa no aprendizado do aluno, a depender do modo como a concebemos. Nessa linha, fui levada a constatar que a profusão de formas de compreensão do que seja a afetividade e de seus impactos no processo de ensino-aprendizagem fazem com que fatores afetivos sejam analisados de formas distintas em estudos realizados na área.

No que tange mais especificamente às possibilidades de estudo nessa área, acredito que fique em aberto, principalmente, qual a abordagem metodológica apropriada para investigar esse tema, uma vez que, como posto por Araújo-Silva (2006), os aspectos emocionais não podem não ser facilmente observáveis. A partir da

leitura feita para este trabalho, penso que a pesquisa narrativa utilizada por Aragão (2007) parece adequada para esse propósito, já que é capaz de levar os alunos a refletir sobre os inúmeros aspectos envolvidos em sua atuação como aprendizes de uma língua estrangeira.

Por fim, posso dizer que este trabalho mostrou-se relevante para mim também porque ampliou minha visão sobre as diferentes formas de conceituar e de abordar a afetividade. Além disso, a constatação de que a reflexão sobre a afetividade e as emoções podem alterar a relação do aprendiz com seu processo de aprendizado levou-me a pensar na importância que a autorreflexão poderá assumir em meu próprio processo de aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. M. M. Linguagem e Processamento Auditivo. **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia**. Brasília/DF. Ano VIII, 2005, n. 27, p. 14-15. Site: [www.fonoaudiologia.org.br](http://www.fonoaudiologia.org.br) *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. In: **I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 2655 – 2662.

ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 101-122, 2005. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_304.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf)>. Acesso em: 14 de abril de 2017.

ARAGÃO, R.C. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 276 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6YPR88>>. Acesso em: acesso em 10 de agosto de 2017.

ARAGÃO, R. C. Reflexão, Identidade e Emoção na Aprendizagem de Inglês. **Contexturas**, v. 22, p. 28-48, 2014.

ARAÚJO-SILVA, G. **Estratégias de aprendizagem na aula de Língua estrangeira**: um estudo com formando em Letras. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=216](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

AVERILL, J. R. & SUNDARARAJAN, L. Hope as rhetoric: cultural narratives of wishing and coping. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 133–165 *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem

de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. GERHARDT; M. A. AMORIM; A. M. CARVALHO (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, v.2, p. 49-63, 1999 *apud* ARAÚJO-SILVA, G. **Estratégias de aprendizagem na aula de Língua estrangeira: um estudo com formando em Letras**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=216](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

BRUININKS, P. & MALLE, B. F. Distinguishing hope from optimism and related affective states. **Motivation and emotion**, 4, Dec., 2005. Volume 29, p. 327–355 *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013 *apud* DE SÃO PEDRO, JOANA; SOUSA, DENILSON AMADE. Um vínculo afetivo-cultural com a língua inglesa - o grande desafio. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 17, p. 298-321, 2014. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17547>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CODO, W.; GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999 *apud* BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 4, p.20-26, jul-dez 2006. Trimestral.

DE SÃO PEDRO, JOANA; SOUSA, DENILSON AMADE. Um vínculo afetivo-cultural com a língua inglesa - o grande desafio. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 17, p. 298-321, 2014. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17547>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

DEMO, P. **Dialética da felicidade**: olhar sociológico pós-moderno. 1.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001 *apud* VIVAN, E. G. **A produção escrita em língua estrangeira através do filme**: a imagem em todas as suas possíveis articulações e em suas integrações com a palavra. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85176?show=full>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

DILLER, K. C. **Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching**. Rowley: Newbury House, 1971 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

EKMAN, Paul. What we become emotional about. In: MANSTED, ANTONY, S. R.; FRIJDA, NICO, FKISHCER, AGNETA (eds). **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 119-135, *apud* BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. GERHARDT; M. A. AMORIM; A. M. CARVALHO (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

FARRAN, C. J.; HERTH, A. K. & POPOVICH, J. M. **Hope and hopelessness: critical clinical constructs**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. 250p *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

FELIPPE, A. C. N. Processamento Auditivo e Problemas de Leitura-Escrita. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. **Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica**. São Paulo: Lovise, 2002 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 21.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995 *apud* VIVAN, E. G. **A produção escrita em língua estrangeira através do filme**: a imagem em todas as suas possíveis articulações e em suas integrações com a palavra. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85176?show=full>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

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

JEVNE, R. F. Hope: the simplicity and complexity. In: ELLIOT, J. A. **Interdisciplinary perspectives on hope**. New York: Nova Science Publishers, 2005. p. 259–289 *apud* SOUZA, A.S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. Londres: Yale University Press, 2004 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

KATZ, J.; WILDE, L. Desordens do Processamento Auditivo. In: Katz, J. (ed.) **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 32, 1999 *apud* SOUZA, L. B. e SOUZA, V. M. C. Avaliação Comportamental das Habilidades Auditivas Centrais. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. **Processamento Auditivo: Eletrofisiologia e Psicoacústica**. São Paulo: Lovise, 2002 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985 *apud* MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural Theory and Second Language

Acquisition. **Language Teaching**, n. 42, v. 4, p. 459-475, 2009 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000a *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning: State of the Art. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 28, p. 67-109, 2006 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991 *apud* MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MANN, V. A., BRADY, S. Reading disability, the role of language deficiencies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 56: 811-816, 1988 *apud* FELIPPE, A. C. N. Processamento Auditivo e Problemas de Leitura-Escrita. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. **Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica**. São Paulo: Lovise, 2002 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.11-35 *apud* ARAGÃO, R.C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6YPR88>>. Acesso em: acesso em 10 de agosto de 2017.

MATURANA, H.; BLOCK, S. **Biologia del Emocionar y Alba Emoting**. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1996 *apud* ARAGÃO, R.C. **São as histórias que nos dizem mais** Emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 276 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6YPR88>>. Acesso em: acesso em 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes Editores, 1996. p. 81–102 *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom**. Tese (doutorado), Departamento de Educação, Universidade de Toronto, 1997 *apud* SOUZA, A.S. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. Individual classroom experiences: a sociocultural comparison for understanding EFL classroom language learning. **Ilha do desterro**, v. 41, p. 61–91, 2001 *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 287–248, 2007a *apud* SILVA E SOUZA, A. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. O papel da reflexão no processo de aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna japonesa em um curso colaboracionista. In: ALMEIDA, S. R. G. (Org.) **Interseções: diálogos com a literatura e a linguística aplicada do Canadá**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001b. p. 173–194 *apud* SOUZA, A.S. S. **Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: Kevin John Keys. (Org.). **Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada**. 1 ed. Goiânia - GO: UFG, v. 1, p. 25-42, 2007b *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197–224, jan./jun. 2007D *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MOULTON, W. G. Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960. In: MOHRMANN, C.; SOMMERFELT, A.; WHATMOUGH, J. (orgs.). **Trends in European and American Linguistics 1930-1960**. Utrecht: Spectrum, 1961 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

MURPHEY, T. & CARPENTER, C. The seeds of agency in language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. **Narratives of learning and teaching EFL**. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 17–34 *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MUSIEK, F. E. Aplicação de Testes Auditivos centrais: uma abordagem geral. In: Katz, J. (ed.) **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 1989 *apud* FELIPPE, A. C. N. Processamento Auditivo e Problemas de Leitura-Escrita. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. **Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica**. São Paulo: Lovise, 2002 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**:

uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NORTEN, J. L., DOWS, M. P. **Audição em Crianças**. São Paulo: Manole, 1989 *apud* FELIPPE, A. C. N. Processamento Auditivo e Problemas de Leitura-Escrita. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. **Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica**. São Paulo: Lovise, 2002 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de língua inglesa**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NORTON-PIERCE, B. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n.1, p. 9-31, 1995 *apud* MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013

NORTON-PIERCE, B. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n.1, p. 9-31, 1995 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow: Pearson Education, 2000 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990 *apud* ARAÚJO-SILVA, G. **Estratégias de aprendizagem na aula de Língua estrangeira: um estudo com formando em Letras**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=216](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. In: **Letras & Letras**, v.14, n.1. Uberlândia: Edufu, p. 73-88, 1998 *apud* ARAÚJO-SILVA, G. **Estratégias de aprendizagem na aula de Língua estrangeira: um estudo com formando em Letras**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=216](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad.: H. S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

SCHUMANN, J.H. **The Acculturation Model for Second-Language Acquisition**. In: GINGRAS, R. C. (org.) *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978a, p. 27-50 *apud* PAIVA, V. L. D. M. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

SCOVEL, T. **Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition**. Boston: Heinle & Heinle, 2000 *apud* ARAGÃO, R.C. **São as histórias que nos dizem mais** Emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 276 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6YPR88>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

SKINNER, B. F (1974). **Sobre o Behaviorismo**. 7ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SMITH & STRICK, Smith, C. e Strick, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SNYDER, C. R. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. **Journal of Counseling and Development**, 73, p. 355–360, 1995 *apud* SOUZA, A. S. S. **Mapeando a esperança**: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8SKRVA>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

SOLOMON, R. On the passivity of the passions. In: Mansted, Antony, S. R., Firjda, Nico, Fkishcer, Agneta (eds). **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 11-29 *apud* BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. GERHARDT; M. A. AMORIM; A. M. CARVALHO (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

VIVAN, E. G. **A produção escrita em língua estrangeira através do filme**: a imagem

em todas as suas possíveis articulações e em suas integrações com a palavra. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85176?show=full>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988 *apud* REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALLON, H. (1941). **A evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

WATSON, J. **Behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: Rosana Glat. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007 *apud* CÉSAR, C.F.F. **A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem**: uma experiência em aulas de língua inglesa. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

WENDEN, A. **Learner strategies for learner autonomy: training and implementing learner training for language learners**. London: Prentice Hall International, 1991 *apud* ARAÚJO-SILVA, G. **Estratégias de aprendizagem na aula de Língua estrangeira**: um estudo com formando em Letras. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=216](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

