

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 3

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação**
3

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 3 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-003-2

DOI 10.22533/at.ed.032181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estão incluídos, nesta categoria, os textos que tratam da Educação Básica. A Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN tem por finalidades: a) desenvolver o educando; b) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e c) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica obrigatória e gratuita deve ser ofertada dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Os capítulos sobre Educação Básica trazem artigos sobre o desafio de inclusão de crianças e adolescentes nas escolas; o ensino médio alinhado a formação para o mercado de trabalho; a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo; as áreas do conhecimento como promotoras da aprendizagem significativa; as instâncias colegiadas como parceiras do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses assuntos estão alinhados com os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado e que se encontram no artigo 3º da LDBEN. Além disso, contemplam o disposto no artigo 205 da Constituição Brasileira, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	
<i>Márcia Helena Amâncio</i> <i>Remi Castioni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819121	
CAPÍTULO 2	12
A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE	
<i>Clair Machado Rangel</i> <i>Eliane Maria Bedinot da Rocha</i> <i>Marilene Felisberto Boff</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819122	
CAPÍTULO 3	20
A SUSTENTABILIDADE DIANTE DE UMA CRISE CIVILIZATÓRIA	
<i>Raquel Fernanda Ghellar Canova</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819123	
CAPÍTULO 4	26
AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
<i>Tauã Carvalho de Assis</i> <i>Neuda Lago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819124	
CAPÍTULO 5	39
ANÁLISE DE DESEMPENHO DE CONCLUINTEs DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TESTE DE CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA	
<i>Mateus Gianni Fonseca</i> <i>Juliana Campos Sabino de Souza</i> <i>Cleyton Hércules Gontijo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819125	
CAPÍTULO 6	49
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AOS ALUNOS PAEE EM ESCOLAS PÚBLICAS	
<i>Maria Aparecida Ferreira de Paiva</i> <i>Tatiane Regina dos Santos Quarantani</i> <i>Amanda Garcia Bachiega</i> <i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819126	
CAPÍTULO 7	57
ANÁLISE DE LIVROS DE BIOLOGIA OFERTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS E FEDERAIS	
<i>Camila Maria de Souza Silva</i> <i>Wellington Alves Piza</i> <i>Mirella de Fátima Silva</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819127	

CAPÍTULO 8 61

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.0321819128

CAPÍTULO 9 77

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/UFG: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

Dayse Alisson Camara Cauper

Tiago Onofre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.0321819129

CAPÍTULO 10 84

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Kátia Morosov Alonso

DOI 10.22533/at.ed.03218191210

CAPÍTULO 11 96

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

Ana Luísa Marlière Casela

Wagner Silveira Rezende

Naira da Costa Muylaert Lima

DOI 10.22533/at.ed.03218191211

CAPÍTULO 12 111

FATORES QUE AFETAM / INFLUENCIAM NO IDEB DE ESCOLAS DE PELOTAS/RS: ALGUMAS ANÁLISES ENTRE O ALTO E BAIXO INDICADOR

Évelin Rutz

Deise Ramos da Rocha

Nadiane Feldkercher

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

DOI 10.22533/at.ed.03218191212

CAPÍTULO 13 116

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA

Sebastiana de Fátima Gomes

Juliana Inhesta Limão Thiengo

DOI 10.22533/at.ed.03218191213

CAPÍTULO 14 123

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Cristiane Johann Evangelista

Dilson Henrique Ramos Evangelista

DOI 10.22533/at.ed.03218191214

CAPÍTULO 15	131
MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Raquel Moura de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191215	
CAPÍTULO 16	142
O CERRADO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS	
<i>Franciane Prado Gonçalves</i>	
<i>Tatiane Rodrigues Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191216	
CAPÍTULO 17	149
O CONSELHO ESCOLAR E ATUAÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVES CONSIDERAÇÕES.	
<i>José Pedro Garcia Oliveira</i>	
<i>José Carlos Martns Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191217	
CAPÍTULO 18	162
O MOVIMENTO SECUNDARISTA “OCUPA TUDO RS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTA CRUZ DO SUL	
<i>João Luís Coletto da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191218	
CAPÍTULO 19	171
O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UM CONVITE À REFLEXÃO	
<i>Luis Roberto Ramos de Sá Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191219	
SOBRE A ORGANIZADORA	178

AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Tauã Carvalho de Assis

Universidade Federal de Goiás – Unidade
Acadêmica Especial de Educação

Jataí – Goiás

Neuda Lago

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de
Letras

Goiânia – Goiás

RESUMO: Wallon foi um dos teóricos que mais escreveu sobre a afetividade humana e de como esta é parte integrante da composição do ser humano, e em especial, considerou que a afetividade como indissociável aos processos de ensino e de aprendizagem. Pouco se sabe ainda sobre a relação entre aprendizado de língua estrangeira, em especial o inglês, e os fatores afetivos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste trabalho, objetivamos investigar os fatores afetivos que influem na produção de textos na língua inglesa de alunos dos ensinos médio e superior de duas instituições públicas federais no município de Jataí. Para isso elaboramos questionários semiestruturados, o que possibilitou tanto a tabulação dos dados como os registros pessoais das concepções de alunos e de professores de inglês das mesmas turmas. Tendo como referencial teórico a obra de Henri

Wallon pudemos confirmar a hipótese de que a afetividade influi, positiva ou negativamente, na aprendizagem e na escrita em língua inglesa. Entre os resultados obtidos destacamos a preponderância de quatro fatores afetivos: autoestima, motivação, ansiedade e crenças sobre o processo de aprendizagem. As concepções positivas auxiliam no desempenho e aprendizagem dos alunos, enquanto as concepções negativas sobre o aprendizado de inglês geram dificuldades na aquisição da língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Ensino-aprendizagem de inglês. Produção escrita em língua inglesa. Relações entre afetividade e aprendizagem. Henri Wallon.

ABSTRACT: Wallon was one of the theorists who wrote most about human affectivity and how this is an integral part of the composition of the human being, and in particular, considered that affectivity as inseparable from the processes of teaching and learning. Little is known yet concerning the relationship between foreign language learning, especially English, and the affective factors involved in the teaching and learning processes. In this paper, we aim to investigate the affective factors that influence the production of texts in the English language of secondary and higher education students from two federal public institutions in the municipality

of Jataí. In order to do this, we developed semi-structured questionnaires, which enabled the tabulation of the data and the personal records of the conceptions of students and English teachers of the same classes. Having as theoretical reference the work of Henri Wallon we could confirm the hypothesis that affectivity influences, positively or negatively, in learning and writing in English language. Among the results obtained we highlight the preponderance of four affective factors: self-esteem, motivation, anxiety and beliefs about the learning process. Positive conceptions increase students' performance and learning, while negative conceptions about learning English generate difficulties in acquiring the foreign language.

KEYWORDS: Affectivity. Teaching-learning of English Language. Production written in English. Relationship between affectivity and learning. Henri Wallon.

1 | INTRODUÇÃO

Considerado muitas vezes como não científico e supérfluo, por muito tempo o estudo das emoções esteve marginalizado, quando não excluído da academia, desconsiderando os estados internos como variáveis explicativas dos sujeitos. (ALMEIDA, 2005). Somente a partir da proposta do ensino humanista é que a afetividade, e as emoções, passaram a ser consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem, indo além da predominância exclusiva do aspecto cognitivo.

Em sua vasta obra, o psicólogo soviético Vygotsky já apontava a importância da compreensão da dimensão afetiva e denunciava as falhas, segundo sua análise, da psicologia tradicional. Oliveira (1992) analisando a produção do autor defende que este

(...) menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso, afeto e emoções. (OLIVEIRA, 1992, p. 76)

Para Vygotsky a análise do intelecto e da afetividade em conjunto seria a única que alcançaria conhecer a verdadeira motivação dos sujeitos. Defendia ainda que ambos os aspectos são interdependentes e estabelecem entre si inter-relações de mútua influência. O psicólogo defendeu a existência de um sistema único e dinâmico, onde os aspectos cognitivos e emocionais, embora passíveis de análise isolada, como na psicologia tradicional, não garantiam o entendimento completo do ser e que “nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de ter atingido esse plano.” (VYGOTSKY, 1989, p. 130)

Ao propor uma análise que considerasse o sujeito em sua integralidade, considerando o ser psicológico completo, o autor intentou demonstrar que “(...) cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade

ao qual se refere.”. (VYGOTSKY, 1989, p. 7) Em outras palavras, a resposta afetiva guarda relação com a realidade correspondente a reação gerada.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos teóricos que mais produziu a respeito da afetividade humana e de como esta é parte integrante do todo do ser humano, e em especial, considerando a afetividade como indissociável ao processo ensino-aprendizagem foi Henri Wallon. O conceito de entendimento integral do ser é parte central no pensamento do autor, tanto em relação aos domínios funcionais quanto na relação organismo e meio.

A preponderância do domínio afetivo na relação de aprendizagem pode ser verificada no pensamento de Wallon (1981). Sobre as emoções e a reação das crianças, escreve ele:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir (...). Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. (...) Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1981, p. 148-150)

Em sua retórica explicativa da integralidade da constituição humana, Wallon utiliza-se dos domínios funcionais como constructos didáticos que servem para explicar o funcionamento da pessoa, não os tratando como partes separadas, utilizados apenas para ressaltar a existência de diversos aspectos humanos. O autor estabeleceu os seguintes domínios funcionais: o afetivo; o cognitivo; e o motor. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005)

No pensamento walloniano, afetividade pode ser definida como a “(...) capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 19). Isto é, a faculdade humana de ser afetado por situações internas ou externas gerando uma resposta emocional agradável ou desagradável.

Sobre a emoção, especificamente, o autor afirma que esta

(...) é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 20)

De tal modo, a emoção não é apenas uma forma individual de sentir, mas também de participar e intervir coletivamente nas circunstâncias externas, sendo também “um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si.” (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 20)

Gonçalves (2006) traz, também, o domínio da afetividade para o debate:

O sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 3)

Significa dizer que a criança, enquanto sujeito aprendente e multidimensional, é, também, um ser desejante e busca satisfação nas atividades que realiza diariamente na escola e no seu aprendizado. Gonçalves (2006, p. 3) também aponta que em sua pesquisa que escolas “(...) que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem.”. A constatação do autor corrobora com a necessidade de investigação acerca da percepção que os sujeitos aprendentes têm da escola na qual estão inseridos.

Entendemos, partindo da conceituação de Andrade (2013), que os conceitos “aprendente” e “ensinante” são mais amplos que as denominações de aluno e de professor, entendendo que a relação entre aprendente e ensinante vai além da posição demarcatória anterior rumo a uma perspectiva inclusiva, democrática e não autoritária.

Às palavras ensinante, aprendente, atribuímos o valor de conceitos. Não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório. (ANDRADE, 2013)

Para o objetivo deste trabalho, o conceito de “aprendente” parece ser o que mais se enquadra dentro da perspectiva adotada para a realização da investigação das percepções de fatores emocionais dos alunos de língua inglesa. Do mesmo modo, o conceito de “ensinante” abarca também, a subjetividade do professor e de suas crenças.

Essa instrumentalização do conceito de sujeito aprendente também ajudará a compreender a percepção desses quanto ao relacionamento com os ensinantes, enquanto mediadores do processo de aprendizado, evocando a concepção vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal (REGO, 1995).

No final do século XX, o ensino humanista ou a proposta de humanização do ensino ou trouxe uma nova abordagem para a prática do processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, que evidenciou a importância das emoções e sentimentos dos alunos no momento da assimilação de conhecimentos.

Entretanto, ainda nos dias de hoje, a maioria dos autores e materiais didáticos/instrucionais têm apresentado teorias e fórmulas para ensinar e aprender a partir de uma concepção estritamente cognitivista. Adotar uma concepção cognitivista de ensino significa abordar a pessoa, o aprendente, a partir de um único aspecto de sua

personalidade: a inteligência. O cognitivismo, então, leva ensinantes e aprendentes a trabalharem de forma dicotômica, separando razão e emoção.

Para o cognitivismo, dentro da sala de aula (espaço delimitado), do momento do ensino, os alunos (pessoa delimitada) trabalham o desenvolvimento de sua inteligência (personalidade delimitada). Em outras palavras, só há espaço para a razão na sala de aula, no ensino e na aprendizagem. O plano afetivo fica secundarizado, quando não excluído deste processo.

Na obra de Wallon, também crítico da psicologia tradicional, os seres humanos, e especificamente aqui, os aprendentes, devem ser compreendidos e tratados de forma holística, integralmente e não somente como ser cognoscente.

Contudo, pouco se sabe sobre como os fatores afetivos influem no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Além disso, ainda são escassas as pesquisas que consideram o domínio afetivo no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para o desenvolvimento deste trabalho, investigamos o domínio afetivo de alunos dos ensinos médio e superior no processo de ensino e aprendizagem no referente à escrita em inglês como língua estrangeira (LE).

Consideraremos os fatores afetivos que influem na produção de textos na LE inglês, assim como a reação afetiva dos aprendentes às formas de correção pelos ensinantes das produções escritas. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os seguintes: questionários semiestruturados e entrevistas feitas com aprendentes e ensinantes.

A teoria do desenvolvimento de Henri Wallon nos parece privilegiada para o debate das questões da afetividade, não apenas por entender o sujeito como ser integral, mas também por sua filiação metodológica. Como adepto do materialismo dialético, Wallon

falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural; levava-nos, portanto, a compreender de uma forma mais ampla o aluno x, numa escola y, numa comunidade z, que oferecia determinadas condições de existência, criando características específicas a ser conhecidas pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo. (ALMEIDA & MAHONEY, 2007, p. 16).

Dessa maneira, o autor nos oferece possibilidades de pensar e investigar as condições que já estão postas na relação dos aprendentes com o saber, “com o objetivo de identificar sentimentos e emoções que atravessam a relação pedagógica, suas situações indutoras, bem como os recursos para torná-la mais produtiva.”. (idem, p. 16)

Almejamos colaborar com as áreas de Educação e de Aprendizagem de Língua Estrangeira, ao explicitar os mecanismos afetivos presentes no processo da escrita e da correção, fazendo inferências aos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ser explorados pelo ensinante de forma a promover a grau de apreensão de conceitos dos aprendentes, auxiliando assim, na aplicabilidade da pesquisa no ensino.

3 | RETOMANDO ALGUMAS PESQUISAS

Embora a afetividade, e seus fatores, tenham sido só recentemente aceito como categoria explicativa científica, algumas pesquisas recentes veem reafirmando a importância da afetividade em sala de aula, demonstrando por meio das investigações procedidas que o afeto influi fortemente no processo de aprendizagem dos alunos.

As autoras Garcia e Taveira (2013) investigaram a origem da falta de interesse dos alunos e em sua pesquisa concluíram que a falta de motivação gerava desinteresse nas aulas, o que, conseqüentemente, provocava fuga dos alunos. Para elas, “a motivação, em sua definição, contempla os seguintes itens: a escolha que se faz de uma determinada ação, o esforço que alguém faz sobre essa ação e o tempo que a pessoa disponibiliza para mantê-la.” (p. 16). Portanto, sem motivação não haveria aprendizagem.

Uma possibilidade de solução seria transformar a sala de aula de modo que o espaço seja também um lugar de afeto por meio da promoção de vínculos afetivos entre ensinantes e aprendentes. A criação e o fortalecimento de vínculos afetivos promoveria, por sua vez, os processo de ensino e aprendizagem visto que tal ação geraria efeitos positivos sobre os alunos, como a redução da ansiedade, o aumento da autoconfiança, a promoção de uma atitude positiva e proativa e o incentivo a correr risco sem medo de errar em sala de aula.

De igual forma, Araújo (2013) corrobora com este entendimento e acrescenta que existem diferentes perspectivas para a compreensão do processo motivacional: cultural, comportamental, fisiológica/neurológica, cognitiva, evolucionária, humanista e psicanalítica.

Em resumo, a autora defende que a motivação é um julgamento pessoal da capacidade do indivíduo de realizar determinada tarefa. Assim, a motivação acontece dentro de um processo afetivo onde as crenças pessoais relativas à aprendizagem impactam a capacidade de se autorregular e motivar. As emoções são aqui percebidas como estado de consciência que geram, ou não, automotivação. Araújo (2013) ressalta ainda que na busca por motivar os alunos é preciso que exista um equilíbrio entre os desafios propostos e as habilidades já apreendidas uma vez que “os indivíduos tendem a selecionar tarefas e atividades em que se sintam competentes e confiantes e evitam aquelas que não se sente assim.”. (PAJARES & ORLAZ, 2008, p. 108 apud ARAÚJO 2013, p. 58)

Em outro trabalho investigativo sobre o papel das crenças sobre o aprendizado de aprendentes de língua inglesa em um curso básico, Perine (2011) pressupõe que a relação entre motivação e as crenças dos alunos não é explorada nas pesquisas científicas. Perine (2011) define que as crenças são constructos de realidade que geram expectativas/projeções futuras nos estudantes, neste caso em específico na aprendizagem de língua inglesa, que impactam na motivação para o aprendizado.

Em seu exame a pesquisadora defende que as crenças são aspectos culturais

passíveis de serem desveladas por meio da observação atenta do discurso e da ação dos aprendentes. A observação e análise, por parte do ensinante, sobre os discursos e as ações dos alunos se faz importantíssima, para Perine, uma vez que conhecer as crenças dos aprendentes permite ao uma melhor prática docente que vá ao encontro de suas necessidades e que eleve as motivações para o aprendizado da segunda língua.

4 | ANALISANDO AS CRENÇAS DE ENSINAR E DE APRENDER INGLÊS

Como nosso objetivo com este trabalho foi o de compreender se e como os fatores afetivos influenciam a aprendizagem da escrita em língua inglesa elaboramos e aplicamos questionários estruturados em escala *likert*, mas que também ofereciam espaço para comentários pessoais em cada questão.

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados distintos: um questionário específico para os aprendentes de língua estrangeira – Inglês e outro direcionado para os seus ensinantes. O primeiro teve por objetivo levantar as crenças, motivações e emoções dos aprendentes, de acordo com uma escala atitudinal, segundo sua própria visão. O segundo instrumento teve por meta descobrir como os ensinantes têm percebido as crenças, motivações e emoções de seus aprendentes. Os questionários foram aplicados no ensino médio e na educação superior, ambos em instituições federais de ensino.

Partimos agora para a análise dos dados coletados.

Da turma do ensino médio três alunos aceitaram participar da pesquisa e responder ao questionário. Dois alunos afirmaram que concordam que para aprender uma nova língua é preciso primeiro gostar da língua alvo, entretanto, um deles discordou e apontou que a necessidade do aprendizado de inglês supera, em relevância, o gosto pessoal, como relatado abaixo:

É bom sim que se goste, mais por causa da precisão de aprender, pois, uma profissional bem sucedida tem que saber falar várias línguas. (K.C.V.S.)

Uma das assertivas sobre crença de aprendizagem afirmava que: “Algumas pessoas têm mais facilidade para aprender outras línguas porque são mais inteligentes.”. Todos os alunos discordaram desta assertiva e registraram suas visões:

Não existe isso de “haaa ele é mais inteligente que eu, por isso ele tem mais facilidade”, quem se esforça possui mais conhecimento do que quem não se esforça. (E1)

O que manda não é ser inteligente, e sim se dedicar a aprender. (K.C.V.S.)

Acredito que a facilidade para aprender outras línguas depende da dedicação e interesse individual de cada um. (Vieexan)

Esta questão foi bastante representativa da diferença de percepções entre os aprendentes que participaram da pesquisa e a ensinante de inglês da turma. A professora concordou com a afirmativa “Segundo meus alunos, algumas pessoas têm mais facilidade para aprender outras línguas porque são mais inteligentes” e comentou:

Não é o que penso, mas infelizmente alguns alunos se consideram inferiores a outros. (Professora EM)

Para a assertiva “O domínio da gramática e da produção textual em língua portuguesa são elementos facilitadores para o domínio da escrita de língua inglesa” não houve a concordância de nenhum dos aprendentes, o que indica a compreensão por partes destes das diferenças entre os sistemas linguísticos. Dois dos aprendentes consideraram que escrever em inglês é mais fácil que falar em inglês devido a diferença entre a escrita e a pronúncia, mas para o terceiro aluno este é um fator complicador para a escrita:

Eu acho mais fácil falar do que escrever, pois algumas palavras tem a pronuncia de um jeito e a escrita de outro jeito. (E1)

Tanto a professora, quanto os alunos concordaram que para os últimos, para escrever bem em uma língua é preciso saber a gramática dela.

Sim, pois se não sabe bem a gramática da outra língua os erros serão gritantes. (E1)

Ensinante e aprendentes discordaram que “escrever em Inglês é mais fácil do que em Português porque a gramática inglesa é fácil.”. A professora discordou, sem registrar, que seus alunos pensassem assim, porém todos se manifestaram positivamente a esta frase:

Se você possuir um bom convívio com a língua, é mais fácil sim. (E1)

O inglês tem menos regras de ortografia do que o português. (K.C.V.S.)

Desde que se tenha conhecimento e habilidade com a gramática inglesa. (Vieexan)

Dois deles acreditam que aprenderão a escrever bem em inglês, sendo que um deles salienta a necessidade de mais dedicação para isso:

Se eu tomar vergonha na cara e estudar mais eu fico bom kkkkkk. (E1)

Todos concordaram que a aprendizagem de inglês é muito importante para a

atuação profissional. Nesse caso, apontam eles, a motivação se dá pela exigência de capacitação para o mercado de trabalho:

Sim, pois a língua inglesa na área profissional é muito exigida para que possamos ter mais portas de empregos. (K.C.V.S.)

Sim, pois a maioria dos bons livros de engenharia elétrica não são traduzidos. (E1)

Relativo à disposição dos alunos em correr riscos, mensurada, por exemplo, por meio da assertiva “Uma pessoa não deve escrever algo em inglês a não ser que o saiba fazê-lo com perfeição.”, somente um se posicionou contrariamente. Este resultado indica a negação de correr riscos e o medo de errar gerando a não participação em aula/atividades didático pedagógicas.

Embora tenham considerado o erro na escrita em língua inglesa como normal e comum um dos respondentes admitiu se constranger quando erram na pronúncia:

Constrangedor é pronunciar errado isso me deixa constrangido. (E1)

O mesmo aprendente, E1, afirmou que os professores de inglês estão sempre atentos para fazer as correções necessárias. E comentou que

De certa forma atrapalha o aluno. (E1)

O comentário realizado chama a atenção para a questão da correção: como o professor corrige os erros e como os alunos se sentem no momento da correção. Neste caso, o aluno considerou constrangedor errar a pronúncia e que as correções chegam a atrapalhar o seu desenvolvimento na língua alvo, mas ao mesmo tempo o aluno considera que o professor deva corrigir todos os erros cometidos, como ilustrado no trecho abaixo:

Sim, para que o aluno fique mais esperto quando for escrever novamente. (E1)

Dois aprendentes acederam que “Eu nunca me sinto autoconfiante quando tenho de escrever em inglês durante as aulas.”

Acho a língua inglesa um pouco complicada, tenho um pouco de dificuldade para aprendê-la. (K.C.V.S.)

Contudo, os aprendentes em sua totalidade, declararam se sentirem tranquilos no momento das avaliações de inglês. E dois deles afirmaram que talvez pensem em alguns momentos que os outros alunos conseguem escrever melhor em língua inglesa. Os mesmos dois alunos afirmaram ainda entrar em pânico quando têm de produzir um texto em inglês.

Sim, pois a língua inglesa é um pouco complicada e tem muitas palavras que não sei como escrever em inglês (K.C.V.S.)

O aprendente K.C.V.S. declarou ainda ser constrangedor se oferecer para escrever algo no quadro,

Pois vem aquele medo de errar. (K.C.V.S.)

Os estudantes do ensino médio não apresentaram a crença no dom para aprender inglês, afirmando que todos que se esforcem conseguiram atingir um ótimo nível em língua inglesa. O aprendente K.C.V.S. demonstrou ter receio de assumir riscos, ansiedade em escrever, principalmente frente à turma e medo de um nativo ler uma de suas produções textuais. Também foi o estudante que mais identificou limitações pessoais para o aprendizado de inglês. E1 apresentou resultados opostos ao do primeiro. Em muitas das respostas e comentários se disse autoconfiante, tranquilo nos momentos de testes e para participar na sala de aula, contudo se constrange quando erra a pronúncia e com algumas das correções feitas pela professora. Já o estudante Viexan oscilou entre os extremos apresentados pelos seus colegas de classe. Também foi o aluno que menos comentou as questões, o que gerou dificuldades para a compreensão do impacto do domínio afetivo da mesma em sua aprendizagem de língua inglesa.

A docente de língua inglesa da turma, EM, também comentou poucas das assertivas propostas, porém as questões em que comentou confirmaram que a docente desconhece as concepções de aprendizagem de inglês de seus aprendentes, divergindo diversas vezes com as respostas dos discentes. Neste sentido, concordamos com Perine (2011) que defende que quanto mais o professor conhece as crenças e expectativas de seus alunos melhor poderá incrementar sua prática docente e pedagógica.

Embora nos faltem dados para analisar o(s) modo(s) de correção da professora e a gestão de sala de aula, os alunos, de forma geral, declararam se sentirem constrangidos com as correções.

No ensino superior aplicamos o questionário também para três estudantes de licenciatura em Letras-Inglês e para o professor de língua desta turma. Os questionários (assertivas e escala) aplicados foram os mesmos.

Todos os aprendentes comentaram que a aprendizagem de inglês é facilitada quando se gosta da língua, mas que isso não é essencial:

Quando o aluno se interessa pela língua, é mais fácil. (Olga)

Todos eles discordaram da assertiva “Quem começa a estudar inglês quando adulto tem menos chance de aprender do que quem começa quando criança.”, entretanto o professor da turma concordou com a mesma e acredita que seus alunos também:

No CL (Centro de Línguas da universidade) vejo várias pessoas mais velhas

aprendendo. (Crocodilo Dantespeare)

Segundo os estudos linguísticos as chances de se aprender quando criança são bem maiores e os meus alunos compartilham disso. Há casos relativos em que adultos também aprendem com qualidade. (Professor Jomosan)

A visão do docente do nível superior não somente não coincide com a dos alunos, mas também indica que somente alguns adultos conseguem aprender inglês com qualidade.

Dois dos estudantes concordaram que as pessoas que são muito falantes tem mais facilidade para aprender outra língua:

A prática ajuda muito. Especialmente não ter vergonha de falar. (Crocodilo Dantespeare)

Para o docente da turma, escrever textos em inglês foi considerado mais fácil que falar em inglês:

Isso é meio universal em matéria de aprender inglês. (Professor Jomosan)

Dois de seus estudantes disseram que talvez concordem com isso e um deles discordou. O aluno Paulo manifestou sua opinião sobre a aprendizagem da escrita e da fala em inglês.

No texto há a chance de apagar e recomeçar. Isso não ocorre na fala. (Paulo)

Todos os respondentes, estudantes e docente, concordaram que “algumas pessoas têm habilidade especial para escrever em língua estrangeira e outras não.”. O aprendizado da gramática da língua alvo foi considerada necessária pelo Professor Jomosan e pelo aluno Crocodilo Dantespeare.

É necessário caso você não tenha internalizado suas estruturas. (Crocodilo Dantespeare)

Ainda mais quem deseja ser professor e ensinar a outros a língua. Muita gente fala inglês, por exemplo, mas não sabe a gramática. Os alunos concordam em saber a gramática. (Professor Jomosan)

Foi consensual que a leitura em língua inglesa favorece a escrita em inglês. Essa convergência demonstra que alunos e o professor consideram que o ensino de uma língua deve passar também pelas habilidades de leitura e de interpretação da escrita.

Há a familiarização, ou seja, a leitura faz com que absorva vocabulário. (Professor Jomosan)

A leitura, o contato visual com a palavra, facilita o aprendizado. (Crocodilo Dantespeare)

Assim como em qualquer outra língua. (Paulo)

Para a assertiva “Uma pessoa não deve escrever algo em inglês a não ser que o saiba fazê-lo com perfeição.”, mais uma vez a resposta foi negativamente unânime.

O aprendizado é um processo que ocorre na prática e refacção de tarefas e exercícios contínuos. Por isso os erros fazem parte do processo. (Professor Jomosan)

É arriscando que se aprende. (Paulo)

Prática leva à perfeição. (Olga)

O erro faz parte do aprendizado. (Crocodilo Dantespeare)

As escalas e os comentários nos revelam a preocupação do docente e dos futuros docentes de língua inglesa em instrumentalizar o erro para a aprendizagem do idioma evitando o constrangimento ao aluno e incentivando a participação de todos.

Todos os licenciandos que responderam a pesquisa discordaram que a prática da tradução em sala de aula seja essencial para a melhoria da escrita em língua inglesa e para a melhor compreensão do que o professor diz. Nenhum dos alunos se diz constranger com as correções, talvez devido ao cuidado que o professor afirma ter nos momentos de correção dos alunos.

Isso precisa acontecer de uma forma muito sutil e com sabedoria para não afetar a autoestima do aluno. (Professor Jomosan)

Na turma de nível superior, graduação em Letras-Ingês, ficou evidente a maior sintonia e entrosamento entre o docente e seus alunos. Grande parte das assertivas foram respondidas igualmente pelos estudantes e entre estes e o professor de língua inglesa.

Nossa hipótese explicativa para a divergência dos resultados gerais entre as turmas do ensino médio e a do ensino superior é o fato de que nesta última os alunos estão sendo preparados para se tornarem professores de língua inglesa e, portanto, tem mais contato com o inglês, ou talvez já o dominem, e já foram levados a refletir sobre as noções e estrutura da língua e da importância dos fatores afetivos no ensino e na aprendizagem.

Almejamos que este artigo contribua com as pesquisas de levantamento de concepções, sobre a influência da afetividade em sala de aula, da observação atenta e da descoberta das percepções e crenças dos alunos no tocante à sua aprendizagem. Acreditamos que tais investigações possibilitam ao docente uma atuação de melhor

qualidade ao saber lidar com os fatores afetivos que surgem no dia a dia durante as aulas. Finalmente esperamos ter contribuído com a produção científica nesta área e com a elaboração científica da afetividade como categoria explicativa dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. & MAHONEY, A. A. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. & MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 20, p. 11-30, 1º semestre de 2005.

ANDRADE, M. S. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 nov. 2013.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. In: **Percepta – Revista de Cognição Musical**, 1 (1), p. 55-66. Curitiba, nov. 2013.

GARCIA, Amanda Aparecida Róveri & TAVEIRA, Romilda Del Antonio. A desmotivação dos alunos nas salas de aula. In: **Revista Argumento**, ano 14, número 22, 2013.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.º 2, 2º semestre de 2006.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DANTAS, H.; DE LA TAILLE, Y. & OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

PERINE, Cristiane Manzan. Crenças sobre aprender e a motivação dos alunos em relação à língua inglesa em um curso básico. In: **Horizonte Científico**, Vol. 5, n. 1, jul. 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

