

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

LETÍCIA PIRES D'ANDREA

**AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA:
UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PARA
FINS ESPECÍFICOS**

SÃO LEOPOLDO

2016

Letícia Pires D'Andrea

**AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA:**

Uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Co-orientadora: Profa. Dra. Isa Mara Alves

São Leopoldo

2016

D178e

D'Andrea, Leticia Pires

As emoções no processo de aprendizagem de língua inglesa : uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos / por Leticia Pires D'Andrea– 2016.

235 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

Co-orientadora: Profa. Dra. Isa Mara Alves.

1. Língua estrangeira para fins específicos. 2. Emoções. 3. Crenças.
4. Teoria sociocultural. 5. Roda das emoções. 6. Blended learning.
I.. Título.

CDU: 802.0:37

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

LETÍCIA PIRES D'ANDREA

**AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PARA
FINS ESPECÍFICOS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 11 DE JANEIRO DE 2017.

BANCA EXAMINADORA



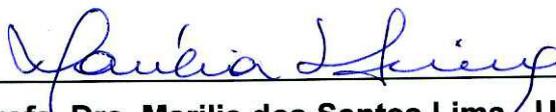
Profa. Dra. Patricia da Silva Campelo Costa Barcellos - UFRGS



Profa. Dra. Elisabete Andrade Longaray - FURG



Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack - UNISINOS



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima - UNISINOS

Ao sol, à lua, às flores, aos cães, aos amigos, aos familiares, aos poetas, aos músicos, aos professores, e ao meu amor, por que sem eles a vida seria sem graça e sem rumo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me guiaram, me ouviram, me ajudaram e compartilharam comigo nesta jornada. Agradeço à brilhante e carinhosa orientação da professora Marília e co-orientação da professora Isa Mara. Aos alunos da disciplina de Inglês Instrumental para Engenharias, por aceitarem participar de pesquisa. Às ex-colegas Tatiane Rosa Carvalho e Adila Beatriz Moura e demais ex-colegas de trabalho na Unisinos pela troca de ideias e incentivo. Agradeço também às queridas professoras do PPG de linguística aplicada e às colegas do PPG que sempre souberam ouvir e dar ideias para que essa tese pudesse ser escrita.

“Emotions are like ‘the elephant in the room’. Everyone is aware of them but they reflect an unspoken truth: that they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and what will happen in the future.”
(SWAIN, 2013, p. 195).

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado sobre o ensino de língua estrangeira para fins específicos (LINFE) examina a perspectiva êmica do aprendizado a partir de tarefas colaborativas em um contexto de *Blended Learning* (BL). Para embasar essa pesquisa, adotamos a perspectiva da teoria sociocultural (TSC), concebendo o aprendizado de língua como resultado da mediação e interação social entre os indivíduos, artefatos e língua (VYGOTSKY, 1978,1986; JOHNSON 2009; LANTOLF, 2001). Esta pesquisa se constituiu como uma pesquisa-ação e, a partir da sugestão de tarefas colaborativas e aplicação destas com alunos de uma disciplina de inglês para fins específicos, buscou trazer alternativas de ensino de LINFE com sugestões de tarefas colaborativas e examinou a perspectiva dos próprios estudantes sobre seu processo de aprendizagem. A partir de nosso embasamento teórico, cremos que as oportunidades de aprendizado em sala de aula devem considerar tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas (HALL, 2003) e a compreensão das emoções e crenças envolvidas na aprendizagem pode trazer importantes contribuições para o processo. A coleta de dados foi feita com entrevistas semi-estruturadas antes e após a aplicação das tarefas e com a gravação das interações entre os alunos durante as aulas. Nossas tarefas também propunham utilizar uma abordagem de BL a partir da definição de Sharma (2010) de que essa abordagem se constitui como uma mistura ideal entre o ensino tradicional e virtual, isto é, como uma representação da busca por promover uma experiência de aprendizado mais eficiente. Vale ressaltar que, por tarefas, entendemos as atividades pedagógicas que requerem resolução de problemas realizada de forma colaborativa (SWAIN e LAPKIN, 2001) e apresentam objetivos específicos (ELLIS, 2000; SWALES, 2000). Nossos resultados apontam que as tarefas propostas geraram colaboração entre os participantes e isso também pode ser corroborado pelo reforço das crenças sobre a preponderância da interação e do papel dos colegas no aprendizado de língua inglesa. Percebemos, portanto, que as ações dos alunos e da professora pesquisadora foram influentes nas emoções e nas crenças dos alunos. Verificamos que as emoções emergentes no processo foram as mais diversas e analisamos como tais emoções poderiam ter sido positivas ou negativas no percurso de cada aluno. Esta pesquisa traz um novo olhar para as emoções dentro do processo de aprendizagem, propondo um modo de as analisar de forma sistemática a partir do

relato dos próprios alunos a partir de Scherer (2005) e da Roda das Emoções de Geneva. Sobre o uso das tecnologias digitais, verificamos que foram consideradas como geradoras de interesse por parte de alguns alunos. Por fim, foi possível observar que as tarefas colaborativas promoveram a colaboração entre os alunos e, desse modo, evidenciamos a importância de se trabalhar com tarefas colaborativas também nas disciplinas de LINFE.

Palavras-chave: Emoções. Crenças. Teoria sociocultural. Roda das emoções. Língua estrangeira para fins específicos. *Blended learning*.

ABSTRACT

This research about language teaching for specific purposes aims at investigating the emic perspective of language learning through collaborative tasks in a blended learning (BL) context. To support this research we adopt a sociocultural perspective, and understand language learning as a result of mediation and social interaction among individuals, artifacts and language (VYGOTSKY, 1978,1986; JOHNSON 2009; LANTOLF, 2001). We adopted a methodology of action-research and had collaborative tasks as a starting point; we applied such tasks in order to propose alternatives to the teaching of languages for specific purposes and examine the students own perspectives about their learning process. In our theoretical perspective, we believe the learning opportunities in the classroom should consider both the cognitive and the affective dimensions (HALL, 2003) and that the understanding of emotions and beliefs involved in the learning process can bring about important contributions to its understanding. We undertook semi-structured interviews before and after the implementation of the collaborative tasks and the recording of the interactions of the students during the lessons. Our tasks also intended to use a BL perspective under the definition of Sharma (2010) that such approach is based on an ideal blend of traditional and virtual learning, that is, it is an attempt to promote a more efficient learning experience. It should be noted that, by tasks, we understand pedagogical activities that require the resolution of problems in a collaborative way (SWAIN e LAPKIN, 2001) and that present specific objectives (ELLIS, 2000; SWALES, 2000). Our results indicate that the tasks promoted collaboration among students and that could also be verified by the reinforcement of the students' beliefs about the importance of interaction and of their classmates in their language learning process. Therefore, we perceived that the students' and the teacher's actions influenced upon students' emotions and beliefs. We have also observed that the emerging emotions were diverse and we have also analyzed the role of these emotions in the students' learning processes. This research brings a new perspective on how to examine emotions in the learning process suggesting a systematic way to analyze them through the students' self-reports based on Scherer (2005) and the Geneva Emotion Wheel. We also verified that the use of technology was regarded as a generator of interest by some students. Finally, it was possible to observe that the collaborative tasks promoted collaboration among the students and,

thus, we could highlight the importance of working with collaborative tasks in courses of language for specific purposes.

Key-words: Emotions. Beliefs. Sociocultural theory. Emotion wheel. Language for specific purposes. Blended Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais classes de emoção e seus efeitos no aprendizado organizacional	69
Quadro 2 – Categorias de sistemas de <i>blended learning</i>	89
Quadro 3 – Competências e conhecimentos presentes na ementa da disciplina.	96
Quadro 4 – Informações dos Participantes da Pesquisa.....	98
Quadro 5 – Postagem da pontuação da gincana até a tarefa 3.	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teorias de ASL.....	26
Figura 2 – Princípios para o aprendizado de línguas estrangeiras.....	33
Figura 3 – Relação entre crenças e ações.....	51
Figura 4 – Roda versão 1.0.....	61
Figura 5 – Roda das emoções com rótulos.....	62
Figura 6 – Roda versão 2.0.....	63
Figura 7 – Classes de Emoções.....	70
Figura 8 – Convergência progressiva dos ambientes presencial e a distância, permitindo o desenvolvimento de sistemas <i>blended learning</i>	88
Figura 9 – Exemplo de fórum no <i>website Schoology</i>	100
Figura 10 – Questionário online no <i>website Schoology</i> sobre resumos de artigos acadêmicos.	106
Figura 11 – Vídeo com explicação sobre subgênero resumo no Website Schoology.	108
Figura 12 – Exemplo de respostas da gincana online no <i>website Padlet</i>	112
Figura 13 – Explicações sobre o projeto no <i>website Schoology</i>	115
Figura 14 – <i>Padlet</i> do Grupo A.....	122
Figura 15 – Mapa Emocional de Niara.....	125
Figura 16 – Mapa Emocional de Jahari.....	135
Figura 17 – Mapa Emocional de Alika.....	142
Figura 18 – Mapa Emocional de Felizardo.....	151
Figura 19 – Grupo B trabalhando no dia da gincana.....	156
Figura 20 – Mapa Emocional de Marco.....	160
Figura 21 – Mapa Emocional de Larissa.....	163
Figura 22 – Alunos do grupo C trabalhando no dia da gincana.....	168
Figura 23 – Mapa Emocional de Joaquim.....	171
Figura 24 – Mapa Emocional de Akil.....	180
Figura 25 – Mapa Emocional de Adanna.....	184

Figura 26 – Rodas com as emoções de todos os participantes antes e depois de participar da pesquisa ação.....	189
Figura 27 – Crenças, ação e participação	199

LISTA DE SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
BL	Blended Learning
CALL	Computer Assisted Language Learning
ESP	English for Specific Purposes
LE	LE
LINFE	Línguas para Fins Específicos
LMS	Learning Management Systems
NTC	Novas Tecnologias da Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
TSC	Teoria sociocultural
GEW	<i>Geneva Emotion Wheel</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ..	22
2.1 DO INSUMO À INTERAÇÃO	22
2.2 OS CONSTRUTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL	27
2.3 AS TAREFAS COLABORATIVAS E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS	34
2.4 A INTERAÇÃO E A COLABORAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: ALGUNS ESTUDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	36
3 CRENÇAS E EMOÇÕES NO APRENDIZADO	44
3.1 AS CRENÇAS E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	46
3.2 ESTUDOS DA EMOÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS	54
3.2.1 A Roda das Emoções de Geneva.....	58
3.2.2 O Papel das Classes de Emoções no Aprendizado	64
3.2.2.1 Emoções de Realização.....	71
3.2.2.2 Emoções de Aproximação.....	71
3.2.2.3 Emoções de Resignação.....	72
3.2.2.4 Emoções Antagônicas.....	72
4 INGLÊS INSTRUMENTAL: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DE CONCEPÇÕES DE LEITURA E BLENDED LEARNING	75
4.1 INGLÊS INSTRUMENTAL E CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	76
4.2 BLENDED LEARNING	82
5 METODOLOGIA	93
5.1 CONTEXTO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	94
5.1.1 A disciplina de inglês Instrumental para Engenharias	95
5.1.2 Os participantes da pesquisa.....	97
5.1.3 As ferramentas digitais empregadas.....	99
5.1.4 As entrevistas	101
5.1.5 A triangulação dos dados.....	101
5.2 PLANEJAMENTO DAS TAREFAS PARA ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL	102
5.2.1. Aula 1 – Apresentação	104
5.2.2 Aula 2 – Gincana online	109
5.2.3 Aula 3 – Elaboração do projeto de estudo de caso.....	113

5.2.4 Aula 4 – Apresentação do projeto	117
5.3 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	117
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	120
6.1 GRUPO A.....	120
6.1.1 Niara	123
6.1.2 Jahari.....	132
6.1.3 Alika.....	140
6.1.4 Felizardo.....	146
6.2 GRUPO B.....	155
6.2.1 Marco.....	156
6.2.2 Larissa.....	162
6.3 GRUPO C.....	167
6.3.1 Joaquim.....	168
6.3.2 Akil.....	177
6.3.3 Adanna	182
6.4 RETOMADA DOS PONTOS PRINCIPAIS DA ANÁLISE	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	217
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	218
APÊNDICE C –SUGESTÃO DE TAREFAS PARA AULA 1	219
APÊNDICE D –TAREFAS PARA A GINCANA.....	220
APÊNDICE E – MENSAGEM DE E-MAIL PARA AULA 3.....	222
APÊNDICE F – INTRUÇÕES PARA O PROJETO.....	223
APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	225
APÊNDICE H – QUADRO RESUMO DAS EMOÇÕES INTERPRETADAS.....	226
APÊNDICE I – QUADRO RESUMO DAS PERCEPÇÕES E CRENÇAS INTERPRETADAS.....	231
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	234
ANEXO A - RESOLUÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	235

1 INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que alguns dos maiores desafios de se trabalhar disciplinas de línguas para fins específicos (LINFÉ) reside em como fazer tarefas tão individuais, como a leitura e o estudo de vocabulário técnico, serem pontos de partida para troca de ideias entre os alunos e também em como aproveitar os recursos tecnológicos que dispomos hoje em dia para esse fim. Ao iniciar minha carreira de professora do ensino superior, me deparei com o desafio de ensinar disciplinas de inglês instrumental e inglês para fins específicos e tentei trazer aos meus alunos, tão acostumados com as ciências exatas, tentativas de trabalhar não só o aspecto de interpretação de texto, mas tocar também o lado humanístico e tentar fazê-los trabalhar de forma mais colaborativa. Como consequência dessa tentativa, me deparei com os seguintes questionamentos: Como fazer com que a prática da leitura possa ser também colaborativa? Como aplicar o uso de computadores e internet a esse tipo de ensino?

Tendo em vista que a internet é um campo muito rico de informações, meu interesse em utilizar esse meio na sala de aula também cresceu ao longo de meus anos de experiência como professora. Também tentando driblar a outra parte do desafio, a de evitar uma leitura isolada, esta tese vem como uma tentativa de utilizar estas tecnologias e de proporcionar atividades interessantes e desafiadoras que estimulem os alunos a trabalharem colaborativamente nas aulas de LINFÉ.

Partindo dessas reflexões, esta tese se baseia em três aspectos inerentes ao ensino de línguas: o primeiro é que a aprendizagem de línguas estrangeiras está fortemente atrelada à interação com outros indivíduos. Em segundo lugar, que, ao considerar o aprendiz como ser social, é importante levar em consideração sua identidade e visão de mundo que podem ser expressadas através de suas crenças e emoções. Por último, apontamos¹ como relevante considerar o meio onde vivemos que não se desvincula mais das ferramentas tecnológicas que utilizamos em nosso dia a dia.

Tendo em vista o primeiro ponto, de que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) está calcada principalmente na interação, adotamos como

¹ A partir deste ponto utilizaremos a primeira pessoa do plural, tendo em vista que esta tese foi escrita sob a orientação das professoras Dra. Marília dos Santos Lima e Dra. Isa Mara Alves e também traz algumas perspectivas de nosso grupo de pesquisas.

perspectiva teórica a teoria sociocultural (TSC), segundo a qual o aprendizado de uma LE é mediado na interação social entre os indivíduos, artefatos e língua (JOHNSON 2009; LANTOLF, 2001; VYGOTSKY, 1978,1986). Fontana et al. (2015, p. 140) defendem que a teoria sociocultural prevê que “[...]mediante repetidas participações em atividades comunicativas com membros mais capazes [...], aprendemos não somente a gramática, conteúdos lexicais e estruturais da língua, mas também como desempenhá-los com nossas próprias palavras, internalizando-os e transformando, no processo, a nós mesmos, o modo como utilizamos a língua e nosso entorno”. Consequentemente, esta tese está calcada em uma perspectiva de ensino de LE através de tarefas que tenham um objetivo além do linguístico e que promovam a colaboração entre pares. De acordo com Hall (2003), tarefas colaborativas são importantes para a promoção da interação e negociação; a autora afirma que professores devem criar interações interessantes e desafiadoras para a promoção do aprendizado de LE. Hall (2001) também afirma que a abordagem sociocultural deve considerar a dimensão afetiva dos aprendizes, assim, para entender o processo de aprendizagem, torna-se necessário olhar para essa dimensão.

Posto isso, nos remetemos ao segundo ponto, de que os aprendizes são seres sociais e que sua identidade e visão de mundo são relevantes ao seu processo de aprendizagem. Partindo do princípio de que existe uma interconexão e inseparabilidade entre a cognição e as emoções (BOWER, 1992; LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009; SHERER, 2005; SWAIN, 2011), é importante entender sobre as crenças e emoções que envolvem esse processo para entendermos um pouco mais sobre ensino e aprendizagem de línguas. Hall (2003) também defende que as oportunidades de aprendizado em sala de aula devem considerar tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas. Por muito tempo a questão da identidade dos aprendizes ficou centrada no estudo das diferenças individuais e da motivação nos estudos de ensino de línguas. Dörnyei (1998) defende que, apesar de motivação, cognição e afeto (emoções) serem três diferentes áreas de funcionamento mental que podem ser fenomenalmente separadas, a motivação constantemente interage com as questões emocionais e cognitivas de modo que os construtos complexos da motivação geralmente incluem os componentes cognitivos e afetivos. O autor acredita que a motivação se manifesta em uma ação recíproca e dinâmica com os fatores emocionais e cognitivos.

Barcelos e Silva (2015) afirmam que o fator afetivo tem recebido pouca atenção nas pesquisas sobre aprendizado de professores e de alunos e apontam que há necessidade de se estudar as relações entre crenças e emoções. Acreditamos que as ações e trocas interacionais – bem como as emoções e crenças que elas envolvem – realizadas pelos aprendizes podem ser uma fonte rica de análise e podem iluminar a compreensão do processo de aquisição da LE a partir do ponto de vista dos próprios alunos. Sobre a importância das crenças, Barcelos (2015) aponta que elas se refletem no modo que os alunos percebem e interpretam seu processo de aprendizagem e, portanto, elas influenciam nas estratégias que são adotadas por eles. Garret e Young (2009) também afirmam que o estado emocional de aprendizes de língua tem recebido pouca atenção na literatura de Aquisição de Línguas; eles também apontam a necessidade de desenvolver modos sistemáticos para examinar o afeto no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Por fim, nos remetemos ao terceiro pilar desta tese: as ferramentas tecnológicas que permeiam muitas das nossas atividades de lazer e trabalho. Enquanto esse uso das tecnologias em nossas atividades diárias já se torna quase natural, muitos professores e alunos ainda têm dificuldade em assimilar as tecnologias digitais (TDs) às suas aulas. Levando em consideração esse terceiro aspecto que apontamos ser inerente ao ensino de LE, acreditamos na importância de se considerar o papel das ferramentas tecnológicas nesse processo. Barcellos e Lima (2014) apontam que as relações dos seres humanos são mediadas por ferramentas simbólicas e físicas e, desse modo, o computador e os aparatos tecnológicos são fatores essenciais que dão suporte ao aprendizado de línguas, fomentando as mediações sociais entre aprendizes e professores. Barcellos (2015, p. 230) aponta que “A teoria sociocultural também se vincula aos artefatos tecnológicos, visto que esses podem ser mediadores no processo de construção do conhecimento”. No que concerne ao ensino de línguas e o uso da tecnologia, há uma infinidade de pesquisas que se relacionam ao assunto, desde os primeiros movimentos de CALL (*computer assisted language learning*) às novas tendências de inclusão de tecnologias tanto na sala de aula presencial quanto no EAD (ensino a distância). Podemos afirmar que essa díade não é algo novo. No entanto, frente às características mutáveis da tecnologia e à velocidade das informações no contexto atual, torna-se sempre relevante repensá-la.

De modo a englobar as tecnologias, esta tese se caracteriza como uma pesquisa-ação com uma proposta de *Blended Learning*, doravante BL. Tori (2009) aponta a abordagem BL como uma forma de aprendizagem que será predominante no futuro. A oferta de cursos nessa abordagem está focada em combinar o que há de melhor entre o ensino presencial e o ensino a distância a fim de se buscar os benefícios de cada modalidade e evitar suas desvantagens (GRAHAM, 2006; TORI, 2009). Quental e Dias (2005) defendem que, para que a internet possa servir para a prática pedagógica, é necessário conhecer suas características e potencialidades mais a fundo, pois por si só essa pode não ser suficiente para despertar o interesse de seus usuários. Além disso, os autores afirmam que “[...] tomar a internet como um espaço facilitador de produção escrita não funciona nos termos tradicionais”. (QUENTAL; DIAS, 2005, p. 37). Por fim, Silva et al. (2013) acreditam que a interação passa a predominar e orientar a prática docente e que a construção conjunta do conhecimento passa a ser princípio de orientação da mesma.

Podemos perceber que há necessidade de se pesquisar os aspectos holísticos relacionados ao uso da tecnologia e à abordagem BL, assim como é necessária uma busca por modelos de ensino compostos por atividades que tirem máximo proveito das ferramentas tecnológicas em questão. Destaca-se aqui um dos desafios deste projeto de pesquisa: propor tarefas que, além de utilizar os princípios de BL sem apenas replicar as tradicionais atividades da sala de aula presencial, também promovam interação sob o ponto de vista sociocultural. Do ponto de vista metodológico, nos propomos a examinar o assunto de modo integral, refletindo sobre os construtos teóricos relacionados à teoria sociocultural, aquisição de segunda língua e cibercultura, e também as percepções, emoções e crenças dos alunos perante a aplicação dessas atividades.

Nesse sentido, esta tese visa examinar o ensino e aprendizagem de língua inglesa instrumental com o uso de tarefas colaborativas e uma abordagem de *blended learning* (BL). O propósito é entender este processo a partir do ponto de vista dos próprios alunos e entender como eles se referem ao próprio processo de aprendizagem e refletem sobre as atividades que são propostas. Essa é perspectivaêmica aqui adotada.

Logo, a partir desta pesquisa, visamos uma abordagem holística que considere o aprendizado de forma multifacetada: os indivíduos como seres sociais, inseridos na cibercultura, mediados pelos artefatos tecnológicos envolvidos nesse

processo de aprendizagem e pela língua, tanto no contexto presencial como no contexto tecnológico. Pinho (2015, p. 249) defende que “[...] a tecnologia é concebida como um meio mediacional que potencializa a interação social a partir da oferta de recursos e materiais multimídia e de ferramentas digitais para a construção, socialização e autoria de conhecimento”. No ciberespaço, as possibilidades de construção coletiva de conhecimento e troca de informações são potencializadas e as características da forma de organização da informação, comunicação e interação na cibercultura trazem como característica um ambiente propício ao fomento da inteligência coletiva. (LEVY, 2010).

Como objetivos específicos desta tese de doutorado, visamos propor uma metodologia para o ensino de leitura em língua inglesa em um contexto *blended* com ênfase na colaboração entre os alunos e buscamos investigar o processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva êmica, valorizando as percepções, crenças e emoções dos aprendizes.

A fim de atingir tais objetivos formulamos as seguintes perguntas de pesquisa de modo a guiar nossa investigação científica:

- a) Quais as percepções, crenças e emoções dos alunos se refletem no processo de aprendizagem colaborativo mediado pelas tecnologias?
- b) Qual é a relação entre as crenças, emoções e ações dos alunos nesse processo?

Para tanto, esta tese inicia-se com uma proposta de atividades² e tarefas colaborativas para ensino de inglês instrumental partindo dos princípios socioculturais (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2001) em uma modalidade de *Blended Learning*. É seguida, então, pela análise das dimensões afetivas, das crenças e das percepções envolvidas nesse processo através de entrevistas (pré- e pós-aplicação das tarefas colaborativas) e também pela análise das interações entre alunos a fim entender suas atitudes e ações durante a realização de tais atividades. Vale ressaltar que, por tarefas, entendemos as atividades pedagógicas que requerem resolução de problemas realizada de forma colaborativa (SWAIN; LAPKIN, 2001) e que apresentam objetivos específicos. (ELLIS, 2000; SWALES, 2000). Nosso objeto de estudo é uma disciplina de Inglês Instrumental para os cursos de Engenharia e Geologia de uma universidade particular do Rio Grande do Sul.

² Quando nos referimos a atividade, nos referimos às demais situações pedagógicas que não necessariamente tenham propósitos colaborativos.

Esta tese se divide em sete capítulos. Na próxima seção, capítulo 2, discorreremos sobre o papel da interação na aquisição de línguas, os construtos da teoria sociocultural e sobre tarefas colaborativas. No capítulo 3, refletimos sobre o papel das emoções e crenças no processo de aprendizagem de LE. No capítulo 4, discutimos o ensino de línguas para fins específicos, concepções de leitura em língua inglesa e os conceitos, modelos e tipos de *Blended Learning*. No capítulo 5, refletimos sobre a metodologia abordada nesta pesquisa e trazemos a descrição das tarefas que foram aplicadas na pesquisa-ação. O capítulo 6 apresenta a análise de dados e, por fim, nas considerações finais, refletimos sobre as repercussões da análise de dados e suas contribuições para o campo de estudo desta tese.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Esta pesquisa se baseia em uma perspectiva sociocultural de aprendizado. Nesse sentido, acreditamos que o aprendizado de uma LE é mediado na interação social entre os indivíduos, artefatos e língua (VYGOTSKY, 1978,1986; JOHNSON 2009; LANTOLF, 2001). Portanto, reconhecemos que os processos cognitivos mediadores da aprendizagem podem ser estimulados a partir de tarefas que estimulem uma aprendizagem colaborativa (LIMA; COSTA 2010) e que tais tarefas podem contribuir para a aprendizagem de LE. Na primeira parte deste capítulo, discutiremos como os estudos iniciais sobre aquisição da segunda língua (ASL) nos conduziram à adoção de uma perspectiva sociocultural para ensino de línguas. Discutiremos também os construtos teóricos da TSC e a importância do caráter colaborativo no ensino de línguas e, por fim, explicitaremos algumas pesquisas realizadas na área que trazem contribuições empíricas a esta perspectiva teórica.

2.1 DO INSUMO À INTERAÇÃO

Para entendermos o papel central da interação no aprendizado de línguas estrangeiras, faremos uma breve revisão de como os estudos em aquisição da segunda língua (ASL) passaram de sua fase mais behaviorista à virada social, focando-se na identidade do aprendiz, agência e contexto social, e que nos leva hoje a adotar uma teoria que toma as questões de aprendizagem de uma língua como algo intrinsecamente ligado às relações humanas e às ferramentas físicas e simbólicas que nos conduzem nesse aprendizado.

A pesquisa em ASL inicia nos anos 50, principalmente com os estudos de Skinner, que se baseavam em uma perspectiva behaviorista. O aprendizado de línguas era visto então como a criação de um novo hábito e, portanto, seguia padrões estruturais, com a gramática ensinada de forma indutiva. Nessa perspectiva, os erros eram concebidos como um hábito a ser evitado. Esses estudos foram então seguidos pelas pesquisas de Chomsky que, em resposta ao behaviorismo, defendiam que a aquisição da língua estaria além do estímulo-resposta, passando a uma visão gerativista da língua. A visão crítica de Chomsky aos estudos de Skinner aponta uma faculdade inata de aprendizagem de línguas por parte das crianças e também a criatividade presente nesse processo de aquisição, já

que crianças são capazes de criar novas frases sem nunca as terem ouvido antes. Tais estudos, por sua vez, serviram como estímulo principalmente à área de psicolinguística, nos estudos de aquisição de língua (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013). Os estudos de Chomsky contribuíram, portanto, para modificar o quadro vigente de ensino/aprendizagem então em vigor, que era pautado na repetição, no reforço e na correção. (KATO, 2005).

Mitchel, Myles e Marsden (2013) afirmam que nos anos 70, a pesquisa em aquisição de primeira língua teve grande influência nas teorias de ASL. Como resultado desses estudos, passou-se a acreditar em uma ordem de aquisição, isto é, mesmo com ritmo de aprendizagens diversos, os aprendizes seguiriam a mesma ordem de aprendizado. No campo de segunda língua¹, houve então o surgimento de pesquisas que visavam a analisar o erro. Diferentemente dos primeiros estudos, o erro era visto como um estágio de aquisição da língua e, desse modo, as pesquisas começaram a se dedicar a compreender a interlíngua² do aluno.

O modelo monitor de Krashen (1981) surge a partir dos estudos dos morfemas de Brown em 1973 e, com base nesses estudos, concluiu-se que os aprendizes de segunda língua são guiados por princípios internos que são independentes de sua primeira língua. Partindo dessa descoberta, os estudos de Krashen (1981) trazem cinco hipóteses: Hipótese Aquisição-Aprendizagem, Hipótese do Monitor, Hipótese da Ordem Natural, Hipótese do Insumo e Hipótese do Filtro Afetivo. E foi a partir de tais estudos que se começou a dar atenção à importância do insumo³ (*input*) na ASL. Em um primeiro momento, as pesquisas se preocupavam em entender como esse insumo se tornava compreensível de modo a promover a aquisição da língua. Em um segundo momento, as pesquisas incorporaram a ideia de que a simples exposição ao insumo não seria suficiente, e se preocuparam em promover a percepção das formas linguísticas a serem aprendidas a partir desse insumo. Tais pesquisas pressupunham

¹ Não faremos distinção entre segunda língua e língua estrangeira neste trabalho, apesar de adotarmos o termo língua estrangeira na maior parte do trabalho o termo segunda língua vai ser utilizado quando este foi o termo utilizado pelo autor em seu texto original.

² Interlíngua foi um termo cunhado por Selinker (1972) para se referir à língua produzida pelo aprendiz como um sistema dinâmico que segue regras próprias.

³ O termo *input*, ou insumo, se relaciona à Hipótese da Ordem Natural e à noção de que o caminho para a aquisição da língua passava pelo recebimento e processamento de insumo compreensível. Desse modo, se a competência do aprendiz era *i* e o insumo compreensível recebido era *i + 1*, este insumo seria suficiente para promover o desenvolvimento da linguagem por parte do aprendiz. (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013).

que a interação negociada para tornar o insumo mais compreensível tinha papel significativo na ASL (MITCHELL, MYLES e MARSDEN, 2013).

Hall (2003) aponta que, derivando dos estudos de Krashen nos anos de 1980 sobre a importância de insumo compreensível para o aprendizado de línguas, a pesquisa na área se desmembrou em três focos: pesquisa orientada ao insumo, pesquisa orientada à negociação do insumo e pesquisa orientada ao *output*/produção⁴.

No primeiro foco, as pesquisas se preocupavam em tentar responder à pergunta de como o insumo (ou *input*) se tornava compreensível e de como criá-lo de modo que se pudesse ajudar os alunos a perceber as formas da segunda língua a serem adquiridas. Tais estudos visavam examinar o papel de certos gêneros e da fala institucional que pudessem conscientizar os alunos sobre os aspectos sintáticos da língua que pudessem levar ao aprendizado. Muitos destes estudos focavam no feedback corretivo, na instrução direta e em tarefas de conscientização (HALL, 2003).

O segundo foco, apesar de ainda ser bastante cognitivista, passou a prestar a atenção no interlocutor e começou a dar importância ao aspecto social. De acordo com Mitchell, Myles e Marsden (2013) a partir dos estudos de Long nos anos 80, começa-se a focar nos aspectos mais interativos do discurso da segunda língua, levando em conta também o interlocutor e como as confirmações e pedidos de esclarecimento contribuíam para tornar a fala na segunda língua mais compreensível. Esses estudos consideravam também que a negociação de significado contribuía para o sucesso da resolução de problemas na segunda língua. Hall (2003) afirma que, nesse segundo foco, as pesquisas se ocupavam de olhar para a interação e o papel da interação negociada. Desse modo, presumia-se que essas interações entre aprendizes e entre aprendizes e falantes nativos tinham papel significativo em tornar o *input* compreensível. Tais pesquisas procuravam documentar as condições que encorajavam esse tipo de interação. Entre suas descobertas, as atividades baseadas em tarefas (*task-based activities*), que compeliavam os estudantes a negociar com seus interlocutores a fim de completar uma tarefa, foram apontadas como de grande utilidade em promover essas interações (HALL, 2003).

⁴ O termo *output* ou produção foi usado por Hall em 1985 na Hipótese do Insumo (ou *Input Hypothesis*), defendendo que a aquisição/aprendizado de línguas ocorre quando o aprendiz produz na língua alvo, seja na forma escrita ou oral. (SWAIN, 1993).

A partir daí, surge o terceiro foco na pesquisa em interação: a produção do aluno tem também papel fundamental na aquisição. De acordo com Swain (2000), a produção (*output*) impulsiona os aprendizes a processar a linguagem de forma mais profunda e com mais esforço mental do que o insumo. Portanto, a autora defende que a produção significativa de linguagem produzida pelos alunos (*output*) tem papel crucial no desenvolvimento da linguagem por parte destes. É a partir do *output* que os alunos desenvolvem a função da percepção (*noticing*), a testagem de hipóteses e a produção de conhecimento linguístico. Swain (2000) defende que a fala é uma atividade que deriva da cognição enquanto um produto da mesma. Desse modo, considerando uma perspectiva sociocultural, a autora passa a substituir a palavra *output*/produção por fala, escrita, expressão oral, verbalização ou diálogo colaborativo, assim estendendo o significado de produção/*output* de modo a incluir sua operação como um instrumento cognitivo construído socialmente (SWAIN, 2000).

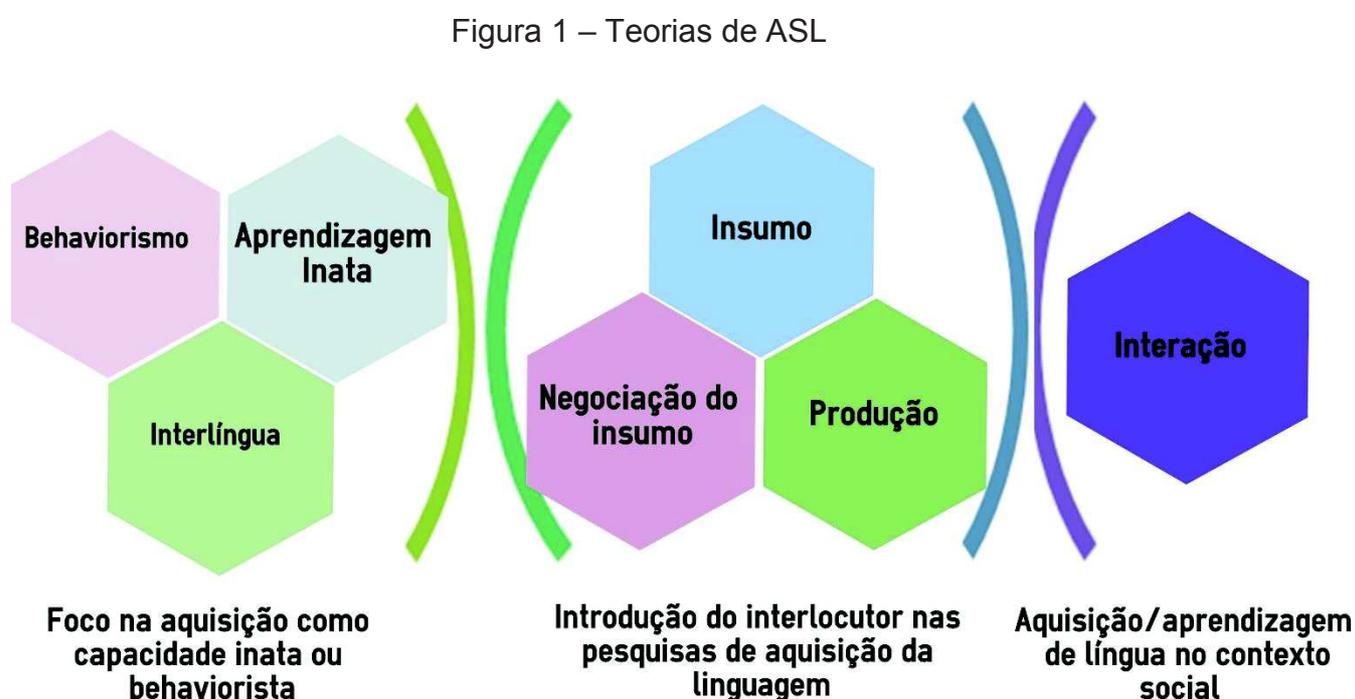
Hall (2003) defende que o entendimento atual da natureza da língua considera a essência da linguagem como ação social, algo que existe em uso e na comunicação. A linguagem é concebida como fundamentalmente social, composta de recursos linguísticos cujos significados são incorporados e ao mesmo tempo constitutivos do nosso cotidiano de atividades e práticas comunicativas. Portanto, defende a autora, a participação repetida em situações comunicativas pode promover a aquisição dos conhecimentos e competências linguísticas e socioculturais necessárias a essas atividades. Para promover aprendizado de língua, é necessário criar interações desafiadoras e motivadoras e promover o envolvimento dos aprendizes nas interações desde os níveis iniciantes, sempre levando em consideração as dimensões cognitivas e afetivas (HALL, 2003).

Lantolf e Thorne (2007, p. 216) apontam que: “[...] os processos cognitivos são indivisíveis dos tópicos humanísticos de autoeficácia, agência e dos efeitos da participação em atividades culturalmente organizadas”. Sendo um processo complexo, a aquisição/aprendizagem⁵ de uma segunda língua ou LE está intrinsecamente ligada ao seu contexto social, isto é, na interação do aprendiz com o meio, com as ferramentas e com outros indivíduos. Ao conceber a aquisição de línguas deste modo, é relevante retomar os estudos anteriores e de como a ASL era concebida. Percebe-se que, ao focar o aprendizado sob o viés da interação,

⁵ Nesta tese utilizamos os termos aprendizagem e aquisição indistintamente.

abarcamos este processo não somente a partir do comportamento ou capacidade inata do aprendiz e também não somente em como ele tentar modificar o insumo e sua produção e sim tomando-o como um ser social que interage com objetos e indivíduos ao seu entorno a fim de adquirir o novo idioma. Hall (2001, p. 25, tradução nossa) defende que no entendimento de aprendizagem de língua “[...] as concepções atuais são baseadas na premissa de que o conhecimento linguístico, social e cognitivo é intimamente ligado à nossa participação estendida e aprendizagem ativa em eventos e atividades socioculturais”.

A figura abaixo demonstra as teorias que embasaram o estudo de aquisição de língua conforme discutido nesta parte do trabalho. Sendo o primeiro estágio de estudos de aquisição de línguas focado na criação de hábitos e na capacidade inata do aprendiz, seguido pelos estudos com enfoque no insumo e na produção. Culminando no terceiro foco de estudo da aquisição de línguas, na qual está inserida esta pesquisa, que considera a aquisição de LE atrelada ao contexto social dos aprendizes.



Fonte: Elaborada pela autora.

Desse modo, acreditamos que a TSC abarca esses processos levando em conta as esferas culturais e sociais, sem desconsiderar as descobertas que vieram à tona nos paradigmas anteriores.

Tendo analisado brevemente a mudança na concepção de interação a partir das teorias de aquisição da língua, desde os primeiros estudos, que se calcavam na aprendizagem de línguas como um hábito, até a TSC, passando pelas teorias de aquisição, que consideravam o aprendizado como um processo passivo através do recebimento de insumo na língua alvo, e pelas teorias da produção que, por sua vez, já viam o aprendiz como participante ativo no seu aprendizado, localizamos nosso estudo sob o viés da teoria sociocultural.

Trazemos aqui a visão de aprendizagem da língua como um processo que deriva da interação do aprendiz com o mundo e suas ferramentas e indivíduos. De modo algum cremos que a teoria sociocultural seja um desdobramento das teorias anteriores, mas sim que, mesmo trabalhando dentro do paradigma da TSC, as teorias anteriores vêm a somar, tanto para entendermos esse paradigma dentro do qual focamos nosso estudo, como para podermos constatar que muitos dos construtos da teoria sociocultural hoje já haviam sido reconhecidos nas pesquisas anteriores, ainda que dentro de outros paradigmas.

Sendo assim, passamos agora às considerações sobre a teoria sociocultural, para, posteriormente, discutirmos o papel das tarefas colaborativas no ensino de LE.

2.2 OS CONSTRUTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL

De acordo com Abrahão (2012), as pesquisas com uma perspectiva cognitivista surgem e começam a olhar o aprendiz não mais como uma “tábula rasa”, mas sim como participante ativo no processo de aprendizagem, o que se refletiu, no ensino de línguas, na popularização dos métodos comunicativos de ensino. De modo semelhante, a perspectiva sociocultural como teoria da mente, que explica os processos em funcionamento na aprendizagem e reconhece a interconexão entre o cognitivo e o social, surge também em reação à pesquisa de base positivista. A teoria sociocultural, trazendo a premissa de que “o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais” (ABRAHÃO, 2012, p. 459), caminha assim numa ordem inversa ao ponto de vista dos estudos que viam o aprendizado como um processo psicológico isolado. Neste, a cognição seria primeira, levando à

comunicação; naquela, a cognição seria resultante das práticas interacionais, alavancas para o desenvolvimento da mente.

A teoria sociocultural tem base em dois conceitos de Vygotsky: mediação e interação. Ferreira (2010) afirma que o “homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho” (p.38). Nesse sentido, o aprendizado de língua não pode ser considerado algo individual ou isolado do mundo. Construimos o conhecimento a partir da interação com outros seres humanos, com instrumentos, como livros didáticos, computadores e outros objetos que medeiam nossa interação. Nessa perspectiva, o ser humano desenvolve sua cognição a partir da interação e da mediação que acontecem no meio social, por meio de atividades (FERREIRA, 2010; VYGOSTKY, 1991).

Conforme mencionado por Swain, Kinnear e Steinman (2011), Vygotsky era fascinado pelo modo como crianças e adultos faziam uso das ferramentas físicas e simbólicas para solucionar problemas. Eles defendem que, para o pesquisador, esse processo de solução de problemas em si se constituía como aprendizado e desenvolvimento. De acordo com Luria (2010), ao estudar o desenvolvimento infantil, os estudos de Vygotsky consideravam que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar nas crianças através da constante mediação dos adultos que ativamente tentam incorporá-las a sua cultura. Portanto, Luria (2010) afirma que Vygotsky considerava tais processos como intersíquicos, compartilhados entre pessoas, de modo que estes processos começavam primeiramente com a ajuda dos adultos como agentes mediadores da criança com o mundo, para depois as operações serem executadas dentro das próprias crianças. O autor salienta: “é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica”. (LURIA, 2010, p. 27).

Ao estudar o desenvolvimento de crianças, Vygotsky (1978) afirma que as crianças, antes de dominarem seus próprios comportamentos, dominam seus arredores através da fala. Desse mesmo modo, ao serem desafiados com uma tarefa, adultos também vão ter que aprender a dominar as ferramentas necessárias para a realização dessa tarefa e farão uso da fala e da interação com outros adultos para tanto. Podemos, portanto, a partir dessa premissa, salientar a

importância das tarefas colaborativas para a aprendizagem de línguas, que serão discutidas mais adiante, pois para buscar a solução de um problema, é necessário dominar as ferramentas que podem auxiliar na realização desse. Ao propor atividades em grupos na sala de aula de LE, encoraja-se os alunos a interagir entre eles a fim de resolver tal problema. Hall (2001) defende que aprendemos não apenas os componentes gramaticais, lexicais e componentes estruturais da língua e sim como agir a partir de nossas palavras. Portanto, defende a autora, o processo de aquisição passa pela transformação dos símbolos linguísticos e outros meios para realizar tais atividades e é, a partir dessa realização, que adquirimos conhecimento e habilidades individuais.

Além disso, o aprendizado de línguas, assim como as demais atividades cognitivas, é mediado por artefatos simbólicos e materiais, como livros, computadores, a primeira língua, programas de TV ou rádio e interações sociais (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Ao processo de interação, que ocorre o tempo todo entre nós e o mundo material e simbólico ao nosso redor, chamamos mediação. Abrahão (2012) define mediação como o processo pelo qual os seres humanos regulam reciprocamente o mundo material e suas atividades sociais e mentais por meio de artefatos culturalmente construídos, conceitos e atividades. Portanto, o aprendizado de LE está também intrinsecamente ligado às atividades que realizamos a partir do material didático e outros artefatos, tarefas e atividades realizadas em sala de aula e fora dela, quando interagimos com e pela LE a fim de solucionar problemas.

De acordo com Hall (2001), meios mediacionais podem ser verbais, visuais ou físicos e podem ainda incluir recursos linguísticos, recursos tecnológicos, como computadores, calculadoras, recursos gráficos e sistemas de contagem. Tais recursos “fazedores de significado”⁶ são responsáveis por facilitar os padrões socioculturais de aprendizagem. Esses meios formatam e transformam o desenvolvimento e os meios mediacionais que usamos em nossas atividades, que são de importância crítica ao desenvolvimento comunicativo (HALL, 2001).

Outro conceito relevante é o da internalização. Vygotsky (1991) descreve esse processo como a reconstrução interna de uma operação externa. Segundo o autor, esse processo consiste em uma série de transformações. Primeiro, é uma

⁶ *Meaning-making resources* no original.

atividade externa que passa a ser reconstruída internamente a partir de signos e é ilustrada pela inteligência prática, atenção voluntária e memória. Em segundo lugar, é um processo que passa do interpessoal ao intrapessoal, isto é, as funções (das crianças) aparecem primeiramente no nível social para depois aparecerem em seu interior. Nesse caso, as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Por último, o autor defende que a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo externo continua a existir e a mudar como forma manifesta por um longo tempo antes de ser internalizado. Abrahão (2012) descreve a internalização como o processo pelo qual a atividade é controlada pelo próprio indivíduo a partir da apropriação e reconstrução de recursos necessários para tal, após ter sido iniciada pela mediação com o outro.

Não podemos deixar de mencionar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma zona em potencial onde um indivíduo pode expandir seu conhecimento a partir da supervisão ou colaboração com um par mais experiente. Segundo Vygostky (1978, p. 84) a ZDP:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

É na ZDP que podemos observar as trocas entre pares que conduzem ao aprendizado e que os indivíduos passam, a partir dessa construção em conjunto, a internalizar os assuntos dos quais teriam apenas um conhecimento em potencial.

Alinhado ao conceito de ZDP, outro conceito caro à TSC é o de andamento, a função pela qual um aprendiz mais capaz auxilia outro menos capaz. Tal termo, cunhado a partir dos estudos de Wood, Bruner e Ross (1976), representa o processo de negociação que ocorre no processo interativo entre os aprendizes. Segundo os autores, esse processo se caracteriza por seis funções de tutoria:

- a) recrutamento: na qual o tutor engaja o outro nos requisitos fundamentais para a elaboração da tarefa;
- b) redução dos níveis de liberdade: o tutor simplifica ou limita as demandas da tarefa;
- c) manutenção da direção: o tutor ajuda a manter o foco no objetivo da tarefa;

- d) marcação dos aspectos críticos: o tutor marca ou salienta as características relevantes da tarefa;
- e) controle da frustração: o tutor minimiza o stress e incentiva o desejo do aprendiz de agradar o tutor;
- f) demonstração: o tutor explica ou demonstra uma possível ou parte da solução para que o aprendiz “imite” de uma forma mais apropriada

Desse modo o tutor, seja o professor ou um aprendiz mais capaz, auxilia o outro a desenvolver os requisitos necessários para a conclusão da tarefa e proporciona, através desta relação intrapessoal, que o conhecimento possa ser internalizado.

Portanto, podemos afirmar que a aquisição da língua não está focada na recepção passiva de insumo, mas na associação deste com a produção na língua como forma de agir no mundo. Assim, verificamos que há necessidade de um movimento de ensino além das habilidades comunicativas e uma orientação do ensinar relacionado às práticas da linguagem que concebem o aprendiz como um ser social e ativo. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011, p. 44): “[...] uma concepção de aprendizes de segunda língua como produtores de sentido, como usuários da língua alvo para criar significado, para ‘cultivar significado’, para organizar e planejar, focar atenção e assim por diante”.

De acordo com os autores, experimentar ou “brincar” com a língua (*language play*) é um mecanismo de internalização assim como a lingualização (*linguaging*). O conceito de lingualização foi elaborado com inspiração nos estudos de Vygotsky, segundo os quais a linguagem é o sistema simbólico mais importante que temos disponível para o desenvolvimento e mediação das ações voluntárias (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Desse modo, ao usarmos a linguagem como uma ferramenta cognitiva para mediarmos o pensamento, e quando conseguimos, por intermédio dessa fala, um novo ou mais profundo entendimento de um fenômeno complexo, podemos dizer que houve um processo de internalização a partir da lingualização.

O aprendizado de línguas sob o viés da TSC, portanto, se baseia na premissa de que, para ocorrer a ASL, são necessários a interação com os pares e o uso das ferramentas físicas e simbólicas para solucionar problemas relacionados a esta LE. Segundo Hall (2001), as investigações atuais e conhecimentos teóricos de desenvolvimento comunicativo e aprendizado de línguas têm ampliado

e transformado nosso entendimento sobre como aprendemos e ensinamos línguas estrangeiras. Desse modo a autora, traz seis princípios que norteiam o ensino de línguas na perspectiva sociocultural; o entendimento destes princípios nos permite um melhor entendimento das dimensões da teoria sociocultural em si. O primeiro princípio, segundo a autora, é que o processo de aprendizagem não pode ser considerado inato de aquisição de estruturas linguísticas isoladas e sem contexto, se caracterizando, portanto como um processo social que passa do inter- ao intrapessoal, com a mediação dos pares e/ou professor. Este aprendizado nunca é passivo e ocorre nas práticas sociais de uso da língua.

Como segundo princípio, Hall (2001) destaca que este processo não se inicia na mente individual do aprendiz. O processo de aprendizagem requer assistência guiada e troca entre um usuário mais capaz de modo que os participantes possam trabalhar dentro da ZDP. Além disso, a autora defende que as oportunidades de aprendizado devem desafiar os alunos cognitivamente, social e comunicativamente

O terceiro princípio é ligado às dimensões cognitivas e afetivas do aprendizado. Hall (2001) aponta que os interesses, crenças e motivações para o aprendizado estão diretamente relacionados com o sucesso do envolvimento dos alunos como participantes legítimos nas atividades. Conforme veremos mais adiante, olharemos para a esfera das emoções e crenças a fim de se ter uma perspectiva do processo de aprendizagem.

O quarto princípio se relaciona ao papel da rotina de atividades comunicativas no processo de aprendizagem. Hall (2001) defende que as atividades da sala de aula devem ser organizadas de modo a incluir uma sequência de trocas, objetivos, normas e expectativas que gerem a adoção de papéis sociais para a realização destas tarefas. A autora defende que a sala de aula deve promover a familiaridade dos alunos e uma sensação de segurança para que eles possam estruturar seu aprendizado com atividades que possam ser previsíveis e rotineiras.

De acordo com a mesma autora, o quinto princípio se relaciona com o papel do professor. Ela defende que o professor tem papel fundamental como usuário mais experiente da LE e, conseqüentemente, tem papel fundamental a desempenhar estruturando e gerenciando os contextos práticos e intelectuais em que os alunos serão expostos à LE.

Por último, Hall (2001) coloca como sexto princípio as atividades comunicativas e o lócus do aprendizado. Ela afirma que o processo de

aprendizagem ocorre a partir da ação social que acontece entre os indivíduos, professores e alunos e entre os próprios alunos e que o estudo de aprendizado de LE torna-se, portanto, o estudo dos processos pelos quais o envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula ganha forma e como esse envolvimento, posteriormente, afeta suas identidades sociais como aprendizes e usuários da LE. Na figura abaixo, podemos observar os princípios de ensino de línguas derivados dos estudos da teoria sociocultural, conforme Hall (2001).

Figura 2 – Princípios para o aprendizado de línguas estrangeiras.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Hall (2001).

Desse modo, os seis princípios apontados pela autora podem nortear uma concepção do processo de aprendizagem adotado nesta pesquisa. Em primeiro lugar, no que concerne o processo de engajamento desses alunos de modo a promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, foi criada uma série de atividades para aplicação nesta pesquisa baseada em tarefas colaborativas de modo a promover a interação entre os alunos. Considerando o

segundo princípio, buscamos, através das gravações de áudio e vídeo, entender as ações e a participação dos alunos durante a realização destas tarefas. O terceiro princípio embasa nossa busca em entender a dimensão afetiva dos participantes da pesquisa. Os papéis do professor e da rotina e previsibilidade das atividades comunicativa e o envolvimento do aluno, correspondentes ao quinto e sexto princípios podem ser mensurados pelos próprios alunos quando avaliam sua participação e engajamento nas atividades nas entrevistas.

Tendo já discutido os construtos da teoria sociocultural expostos neste capítulo, nos dirigimos a discutir o papel das tarefas colaborativas no processo. Acreditamos que as tarefas colaborativas são fomentadoras da interação. Elas recrutam a participação dos alunos a partir de um contexto colaborativo e, quando começam a ser incorporadas na rotina do aprendizado de línguas pelos alunos, estes passam a ter uma atitude mais ativa no aprendizado.

2.3 AS TAREFAS COLABORATIVAS E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Quando Hall (2003) discorre sobre a importância de tarefas colaborativas para a promoção de interação e negociação, a autora defende que é necessário que professores criem interações interessantes e desafiadoras a seus alunos e auxiliem o envolvimento dos alunos nessas atividades já desde os níveis iniciais de ensino. A autora argumenta que, ao estabelecermos os tipos de interação em sala de aula que compõem os cursos de língua e as consequências de desenvolvimento decorrentes da participação dos alunos nelas, seremos capazes de focar a nossa atenção na criação de oportunidades de aprendizado efetivas às necessidades sociais e acadêmicas, bem como outras possíveis necessidades dos aprendizes (HALL, 2003).

Segundo Ellis (2000), uma tarefa é um “plano de trabalho⁷” na forma de materiais para pesquisa ou ensino de língua que geralmente envolve: insumo (como as informações necessárias para o processo e uso) e algumas instruções relatando os resultados que devem ser atingidos pelos alunos. O autor também explicita a diferença entre um exercício e uma tarefa. Os exercícios, como um exercício de gramática de preencher lacunas, não possuem um objetivo comunicativo a ser atingido e são avaliados pelo uso correto ou incorreto da gramática. Em uma tarefa,

⁷ *Workplan* no original.

no entanto, há uma relação com o mundo real, na medida em que o discurso que emerge a partir da tarefa é semelhante ao discurso da vida real, e o resultado é avaliado em termos de êxito em cumprir o objetivo. Vale ressaltar que, por atividade, vamos nos referir às demais ações pedagógicas que não são necessariamente colaborativas ou caracterizadas como exercícios.

Enfatizamos que, quando nos remetemos a tarefas colaborativas, nos remetemos aos pressupostos da teoria sociocultural. Conforme mencionado anteriormente, a participação repetida em situações comunicativas é capaz de promover oportunidades de aquisição dos conhecimentos e competências linguísticas e socioculturais necessárias a essas atividades (HALL, 2003). Ao ensinar por meio de tarefas desafiadoras e motivadoras, ocorre a promoção do aprendizado de língua e do envolvimento dos aprendizes nas interações desde os níveis iniciantes. Swales (2000) defende que, para ser considerada uma tarefa, uma ação pedagógica deve ser orientada a um objetivo.

Visto que concebemos a língua como um artefato simbólico que medeia o aprendizado e faz também a mediação com os artefatos materiais, acreditamos que o uso da língua para trabalhar colaborativamente pode promover a sua aquisição. Segundo Lima e Costa (2010), a partir do trabalho colaborativo, os alunos se engajam em construir significado de modo a completar a tarefa e focam na estrutura linguística a fim de promover o entendimento mútuo.

Swain (2000) afirma que, por uma perspectiva pedagógica, envolver os alunos em diálogo colaborativo os estimula a refletir sobre a forma da língua enquanto ainda estão orientados a construir significado. Segundo a autora, o diálogo colaborativo acontece quando os falantes estão envolvidos com a resolução de um problema e construção de significado. Swain, Kinnear e Steinman (2011) defendem que, nesse tipo de interação, os aprendizes buscam contribuir com uma mensagem a ser passada e construir esta mensagem a partir do que cada interlocutor disse a fim de criar novos conhecimentos e resolver problemas.

Pinho (2015) sugere que, com a realização de tarefas colaborativas mediadas pela tecnologia, é possível identificar o que a autora chama de movimentos colaborativos. A autora defende que: “[...] a tecnologia é concebida como um meio mediacional que potencializa interação social a partir da oferta de recursos e materiais multimídia e de ferramentas digitais para a construção, socialização e autoria de conhecimento”. (PINHO, 2015, p. 249).

Segundo Pinho (2015), tais movimentos colaborativos podem ser compostos por pedidos de participação, pedido e oferecimento de *feedback*, aceitação e incorporação da contribuição do outro. Em sua pesquisa, a autora também encontrou evidências de andamento, composto pela retomada das questões para manter o foco na tarefa, e de metafala⁸ a partir da correção e autocorreção. Essas evidências corroboram para a promoção da aprendizagem/aquisição da LE por intermédio de tarefas colaborativas.

Portanto, ao propor tarefas colaborativas mediadas por tecnologia, entendemos aqui que estaremos propondo situações que possam engajar os alunos com o fim de, através da LE, solucionar problemas relacionados às suas realidades. Será pela realização dessas tarefas que os alunos terão oportunidades de aquisição da língua, já que terão que interagir com essa língua a fim de atingir os objetivos propostos. A mediação das tecnologias é relevante como facilitadora dessa colaboração e também como uma ferramenta física e simbólica necessária para a realização da tarefa. Desse modo, ao propor tarefas que sejam relevantes e intelectualmente desafiadoras aos alunos, almejamos engajá-los em adquirir as competências tanto linguísticas quanto socioculturais necessárias para atingir os objetivos propostos e, dessa forma, promover a aquisição da língua.

Outro aspecto importante das tarefas se relaciona ao fato de possuírem um objetivo, conferindo um modo de autenticidade, pois os alunos devem construir algo através da língua. No que diz respeito à leitura, as tarefas propiciam um maior engajamento, já que essa leitura então será feita para um propósito e, portanto, dando espaço à busca de fontes autênticas. Também ao realizarem tarefas em duplas ou grupos, há mais espaço para a negociação de significado, produção de sentido e, principalmente, interação.

2.4 A INTERAÇÃO E A COLABORAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: ALGUNS ESTUDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Interação e colaboração são palavras que frequentemente são relacionadas ao ensino de línguas. As tarefas colaborativas que propomos nesta pesquisa têm o objetivo de promover interação e colaboração ao colocar problemas relacionados à

⁸ Swain (1995) defende que em, certas condições, os aprendizes utilizam a própria língua para refletir sobre a língua, e a isso, chamamos de metafala. Segundo a autora, essa função da língua permite que os aprendizes reflitam sobre a língua e que eles a controlem e a internalizem.

realidade dos alunos para que eles resolvam. Pretende-se também trazer um propósito para as leituras numa tentativa de tornar a atividade de leitura também uma oportunidade de interação, colaboração e uso da tecnologia. No Brasil, muitas pesquisas têm olhado para a importância tanto da interação quanto da colaboração no ensino de línguas (BARCELLOS, 2015; MENDES, 2012; PINHO, 2015; PINHEIRO 2011b, por exemplo) e, nesta parte, nos propomos a examinar alguns destes trabalhos.

Pinho (2015) pesquisou a mediação da interação, da linguagem, da tarefa e da tecnologia na aprendizagem colaborativa de inglês. A pesquisadora analisou a interação de uma turma de Língua Inglesa 3 de uma faculdade de Letras durante a realização de atividades em um ambiente *online Wiki* e na ferramenta *Skype* e averiguou a percepção dos participantes sobre as tarefas propostas. A pesquisadora partiu do princípio de que é através da mediação de meios tanto simbólicos quanto materiais que ocorrem as formas superiores de atividade mental, tal como a aprendizagem de línguas. A pesquisa se deu a partir da realização de tarefas colaborativas de produção oral, gravação das atividades realizadas e discussão com os alunos sobre seu próprio aprendizado. A partir dos dados gerados, a pesquisadora defende que os processos de mediação da colaboração, do andamento, da metafala e do uso da tecnologia apoiam o processo auto-regulatório dos indivíduos ao produzirem sentido em inglês como LE a partir das tarefas colaborativas. Segundo a autora, “[...] estudos sobre a aquisição de LE na área de Informática na Educação apontam para a importância de se promover tarefas que façam uso das potencialidades da tecnologia para a dinamização da produção de sentido na LE. (PINHO, 2015, p.260).

Pinho (2015) aponta que indícios da colaboração encontrados em seus dados consistiam em perguntas de pedido de esclarecimento e oferecimento de *feedback*, e na aceitação e incorporação da contribuição do outro. No que concerne andamento e metafala, a autora encontrou indícios em seus dados como retomadas de questões a fim de manter o foco e limitar as demandas da tarefa. Além disso, os alunos demonstraram que buscavam o controle sobre o uso da própria língua, o que funcionava tanto como instrumento cognitivo quanto como objeto de análise. Segundo a pesquisadora, a produção na LE possibilitou também a metafala e a reflexão sobre a língua.

Quanto às tarefas com o uso da tecnologia, os dados apresentaram o reconhecimento por parte dos aprendizes das potencialidades de tarefas com o uso de tecnologia em proporcionar aprendizagem de vocabulário novo, a aprendizagem sobre a sua própria língua e a aprendizagem sobre o trabalho colaborativo como método de estudo. Os participantes da pesquisa também apontaram que a exploração e uso de ferramentas digitais e conteúdo da internet os motivaram a aprender e que o uso de tais ferramentas pode ser também divertido. Pinho (2015) destaca ainda a importância de se promover o uso da língua para outros contextos de participação social, causando impacto positivo também na formação de futuros professores de línguas a fim de utilizar a tecnologia como forma de trazer novas e grandes oportunidades educacionais.

Barcellos (2015), por sua vez, examinou o processo de produção de materiais didáticos de professores em formação trabalhando colaborativamente e o uso dos meios tecnológicos como mediadores deste processo. Sua pesquisa focou na produção de material didático de professores de línguas em formação (inglês e alemão) em contexto universitário. Ela examinou os diálogos colaborativos durante a criação dos materiais didáticos pelos indivíduos de pesquisa que trabalhavam em grupos demonstrando que os processos de colaboração foram levados a cabo qualificando o processo de produção. Além disso, concluiu que, apesar de pouco experientes, os participantes da pesquisa elaboraram tarefas pedagogicamente significativas, isto é, tarefas que demonstravam reflexão, empenho e coerência pedagógica. Segundo a pesquisadora, a educação mediada por computador é relevante já que pode ser um elemento potencializador da criação e da autoria na língua e pode ser um locus propício ao ensino-aprendizagem. A pesquisa aponta que “o processo colaborativo de construção de material mediado por tecnologias revelou o possível fazer pedagógico dos professores em formação”. (BARCELLOS, 2015, p. 245).

Pinheiro (2011b) pesquisou o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um jornal digital de um grupo de alunos do ensino médio. Para a criação de seu corpus de pesquisa, Pinheiro (2011b) coletou as interações dos alunos a partir de um projeto de ensino de um jornal digital escolar desenvolvido numa Escola Estadual no município de Campinas com um grupo de voluntários composto por dezenove alunos (as) do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, e por um professor de língua portuguesa. O trabalho colaborativo consistia no

processo de produção de matérias a serem expostas em um jornal *online*, a partir do uso de duas ferramentas digitais: a conversa instantânea e o correio eletrônico. Caracterizando-se como um tipo de pesquisa-ação, a pesquisa de Pinheiro apresentou uma interessante proposta de trabalho colaborativo pelo uso de ferramentas da internet. O autor conclui que as atividades possibilitaram um real processo de produção compartilhada em que os alunos puderam complementar capacidades, esforços individuais, opiniões e pontos de vista. O autor caracteriza a colaboração com um “empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante (cada aluno (a)), cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização de tarefas.” (PINHEIRO, 2011b, p. 201). O pesquisador reforça o papel da internet como um espaço estimulante para os participantes da pesquisa já que pode se constituir como um espaço para a escrita efetiva. Ele enfatiza que a publicação do jornal *online* possibilitou aos alunos um espaço público para que eles pudessem discutir abertamente questões de seu interesse. O pesquisador ressalta o aspecto interativo das ferramentas digitais e também defende que os recursos tecnológicos não foram tão somente um fator diferencial do projeto, mas que também agiram como potencializadores das práticas colaborativas de escrita entre os participantes.

Mendes (2012) pesquisou o papel da performance na atividade de ensino-aprendizagem em língua inglesa, levando em consideração o agir-reflexivo no mundo a partir da produção de significados compartilhados; segundo o autor, performance é um ato de improvisação, de encenação ou desempenho teatral como uma forma de brincar e contribuir com o desenvolvimento do indivíduo. A performance caracteriza-se pela realização de atos em situações definidas sem necessariamente ser um espetáculo ou show. Para sua pesquisa ele se espelhou na teoria de Vygostky e Leontiev a fim de perceber a transformação por meio de uma participação ativa e conjunta na negociação de sentidos e significados por parte dos alunos. Mendes afirma que o “brincar de performance” pode construir aspectos de aprendizagem emocionais e de experiência de vida. A partir deste conceito de brincar o autor acredita que os desafios e regras envolvidos na brincadeira/jogo/atuação podem possibilitar a criação de ZDPs. Nos casos da língua inglesa, o aluno pode utilizar-se desse “brincar de performance” como um modo de

se preparar para o uso da LE em situações diversas a partir da interação com outros participantes.

A pesquisa de Mendes (2012) focaliza além da discussão acerca da existência ou não da performance em sala de aula, e visa compreender criticamente como a performance e as discussões sobre performance podem proporcionar um ambiente de produção de conhecimento. A produção de dados para a pesquisa foi em uma escola de inglês com alunos adultos e o professor pesquisador preparou aulas visando proporcionar situações de performance; gravou as aulas e as discussões sobre as performances em vídeo e as analisou de modo a examinar a criação de ZDPs, criação de sentido e significado e a interação. Sua análise indicou que, através de performances, os alunos produzem conhecimento de forma colaborativa além de desenvolver a argumentação em inglês para externalizar o conhecimento. Segundo o pesquisador, a sala de aula pode propiciar o contato com novas culturas para o aluno e “Isso pode acontecer a partir de tarefas propostas nas quais seu conhecimento de mundo seja realmente levado em consideração, na construção de sentidos e significados” (MENDES, 2012, p. 18). Ele chega à conclusão de que os alunos, através das situações de ensino–aprendizagem propostas, puderam compreender que sua ação colaborativa nas performances, puderam construir seus discursos a partir do jogar, brincar e atuar no idioma que estavam aprendendo.

Felipini (2012) fez a investigação das ações da professora-pesquisadora e suas contribuições para a compreensão de textos orais através de uma abordagem calcada em gêneros. Realizando uma pesquisa-ação em um curso livre de idiomas no estado de São Paulo, a professora-pesquisadora gravou e observou a sua própria prática e as interações dos seus alunos em sala de aula durante a realização de tarefas de compreensão oral. Baseando-se nos eixos teóricos de Vygostky e Bakhtin, sua pesquisa de mestrado levantou dados envolvendo tanto as ações da professora quanto a participação ativa dos alunos em sala de aula. Com a análise das interações em sala de aula e as conversas reflexivas realizadas após as atividades de compreensão oral, a pesquisadora observou que entre as estratégias utilizadas pela professora estavam: agir como mediadora (ao questionar, concordar e elicitar), contextualizar as conversas (ao recordar e explicitar) e construir conteúdo temático abordado nas conversas (ao analisar as subpartes dos textos orais). Por parte dos alunos, a pesquisadora verificou que estes mobilizaram as seguintes

estratégias: apoio no vocabulário e contexto conhecido, apoio no recurso visual e apoio no conhecimento prévio. Desse modo, a pesquisadora conclui que as participações dos professores na construção de conhecimentos estratégicos podem facilitar a compreensão dos textos orais e que a participação e discussão por parte dos alunos é de suma importância e deve ser promovida e levada em consideração na prática dos professores. Felipini (2012) também defende que há necessidade de maiores estudos no que concerne o uso de gêneros como ferramenta de ensino de compreensão oral, que é necessário espaço para a prática de *feedback* dos alunos quanto às práticas realizadas e que a perspectiva dos alunos deve ser considerada para o planejamento de aulas.

Sansanovicz (2012) realizou uma pesquisa-ação a fim de compreender as contribuições do ensino de inglês baseado em gêneros no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a professora-pesquisadora desenvolveu uma série de atividades ligadas a gêneros textuais com foco nos aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa de modo a contribuir para a produção da escrita. A pesquisa-ação foi realizada em um curso livre de idiomas em São Paulo cuja linha metodológica era baseada no ensino de gêneros textuais e sociointeracionismo, e os participantes da pesquisa eram nove alunos adolescentes de uma turma de inglês de nível pré-intermediário. A pesquisadora aplicou atividades que contemplavam o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas com foco no emprego do *simple present tense* e, a partir da gravação das aulas, a pesquisadora analisou as escolhas lexicais dos participantes e as categorias de análise da interação entre os alunos e entre alunos e professor.

A análise de Sansanovicz (2012) demonstrou que a língua não foi somente o objeto de estudo linguístico, mas também um meio para estabelecer a comunicação entre os alunos e possibilitar um relacionamento mais colaborativo entre eles. Os dados também demonstraram que as produções finais dos alunos tiveram êxito no emprego do tempo verbal estudado, porém a assimilação do tópico gramatical não foi totalmente satisfatória e os alunos apresentaram dificuldades em adquirir as capacidades de linguagem e discursivas necessárias à produção do gênero textual. Sansanovicz (2012) concluiu que nenhuma teoria de ensino-aprendizagem possui princípios e estratégias capazes de atender a todos os contextos necessários para atender o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e modificar a capacidade de falar e escrever do aluno. Por fim,

a autora defende que uma atitude pós-método pode prever intervenções no sistema pedagógico de acordo com o contexto e estratégias da aula; ela também defende que o aprendizado das estruturas linguístico-discursivas são essenciais aos alunos para que eles produzam textos coesos e coerentes.

Eich (2012) analisou a escrita colaborativa em ambiente digital e investigou o processo de edição textual entre alunos durante a escrita. Sua pesquisa de mestrado levantou dados de interações nos fóruns, históricos e *feedbacks* da professora sobre as produções dos alunos a fim de investigar o processo interativo de construção e edição textual em uma ferramenta digital. A partir de duas tarefas colaborativas, quatro alunos de um curso livre de língua inglesa realizaram a co-construção de textos no *wikispaces*. A pesquisadora, desse modo, tentou identificar e compreender como alunos adultos de língua inglesa constroem textos colaborativamente em um ambiente digital e como os alunos percebem o próprio processo de aprendizagem nesse contexto.

A partir dos dados coletados, Eich (2012) observou que houve ocorrência de diálogo colaborativo e que os alunos se engajaram no uso da língua inglesa no decorrer das negociações. A pesquisadora também evidenciou que as pistas metalinguísticas oferecidas pela professora nos comentários do *wikispaces* foi um fator importante para que se estabelecessem as reflexões e correções dos erros por parte dos alunos. Sobre a perspectiva dos próprios alunos no processo, Eich (2012) constatou que os alunos perceberam a utilização das ferramentas digitais para a prática escrita como algo positivo e que relataram que as tarefas propostas tiveram contribuição para a melhora de suas habilidades de escrita e leitura. Por fim, sua pesquisa evidenciou que a escrita colaborativa a partir de tarefas em ambiente digital é viável e pode servir como um complemento à aprendizagem de língua inglesa; tais tarefas também favoreceram o diálogo, o uso da língua e a colaboração entre os pares.

Conforme podemos observar, são plurais os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e a teoria sociocultural e o uso da tecnologia tem tido bastante foco em tais estudos. As pesquisas acima mencionadas salientam as contribuições de tarefas colaborativas para a promoção do ensino-aprendizagem de LE e citam as ferramentas tecnológicas vistas como positivas na perspectiva dos alunos. As pesquisas mencionadas apontam que a aplicação de tarefas colaborativas pode ser muito proveitosa ao ensino de LE já que a mediação da colaboração apoia o

processo auto-regulatório (PINHO, 2015), qualifica o processo de criação (BARCELOS,2015), permite que os alunos complementem capacidades, conhecimentos, esforços, opiniões e pontos de vista (PINHEIRO, 2011b) e ajuda a externalizar o conhecimento (MENDES, 2012). Os estudos também apontam as ferramentas digitais e internet como instrumentos mediadores importantes para esse processo assim como a necessidade de uma atitude pós-método a fim de abarcar as diferentes intervenções necessárias para dar conta das capacidades e habilidades a serem ensinadas (SANSANOVICZ, 2012) e que tarefas colaborativas no ambiente virtual são viáveis e podem servir como um complemento à aprendizagem de língua inglesa (EICH, 2012).

No que concerne as percepções dos aprendizes, podemos perceber que esse aspecto está presente nas pesquisas citadas, porém não encontramos muitas menções ao aspecto emocional ou às crenças. Quanto às percepções dos participantes, estas são consideradas mais no sentido de compreensão e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e de avaliações das atividades propostas. Pinho (2015, p. 260) observa que “[...] as percepções dos aprendizes são fatores observáveis que podem acrescentar dados sobre os efeitos do tipo de tarefa e de tecnologia proposta em sua aprendizagem” corroborando com a importância de se analisar o processo de aprendizagem pela perspectiva dos alunos.

Tendo refletido sobre os princípios da TSC no ensino e aprendizagem de línguas, passamos agora ao próximo capítulo e exploraremos o conceito de emoção e como esta pode ser de grande utilidade na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

3 CRENÇAS E EMOÇÕES NO APRENDIZADO

Considerando a importância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem sob o viés da TSC (HALL, 2001) e nosso propósito de conceber uma perspectivaêmica desse processo, pretendemos examinar as percepções, crenças e emoções dos aprendizes frente à realização das tarefas colaborativas. Assim, almejamos entender o processo de aprendizagem de uma LE partindo do ponto de vista do próprio aluno, sendo, portanto, necessário assimilar a dimensão da identidade do aluno que perpassa suas crenças e emoções.

Conseqüentemente, quando nos remetemos aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, levamos em conta que tanto alunos como professores trazem consigo toda uma bagagem identitária, construída a partir de suas experiências anteriores. Segundo Longaray (2007), o aprendiz tem identidade mutável ao longo do tempo e espaço, o que torna necessário examinar construtos que levem em consideração essa complexidade. Lightbown e Spada (2006) afirmam que é muito difícil prever como uma característica de um indivíduo pode influenciar no seu desempenho em aprender uma língua, dada toda a complexidade dessas interações. Desse modo, o objetivo de um professor deveria levar em consideração as diferenças individuais de seus alunos e criar um ambiente de aprendizagem em que mais alunos possam obter sucesso em aprender a LE (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Em nossa perspectiva, as crenças e emoções dos alunos podem servir como importantes norteadores de como cada aluno enxerga o processo de aprendizagem e, portanto, almejamos entender melhor seu desempenho e suas percepções a partir delas.

Aragão (2011) defende que as emoções e crenças são fundamentais na vida e têm papel fundamental no aprendizado de línguas estrangeiras. Segundo o autor, emoções e crenças estão inter-relacionadas e influenciam umas às outras, assim como essas têm efeito recíproco nas ações dos aprendizes. De acordo com Barcelos (2009) as emoções e crenças estão conectadas em modos complexos e uma influencia a outra interativamente; as emoções moldam as crenças as intensificando ou as fazendo mais fracas, emoções criam e alteram essas crenças que, por sua vez, moldam também nossas emoções.

Em seu estudo sobre crenças com professores em formação, Pirovano (2006) defende que as crenças têm grande importância no processo de aprendizagem dos

professores, já que a tomada de consciência dessas crenças pode levar a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem. Woods (2003) considera que crenças são parte central da estrutura dentro da qual o aprendizado ocorre, e que a formação e o desenvolvimento delas podem ser vistos como um tipo de aprendizado. De acordo com o autor, as crenças estão intimamente ligadas às identidades pelos componentes avaliativos e afetivos. Portanto, emoções e crenças são componentes interligados, situados e relacionados à interação e ao contexto no qual estão inseridas. Woods defende ainda que o sistema de crenças é inerente à avaliação de um evento de sala de aula por parte do aluno. É a partir das crenças, conhecimento e suposições do aluno que este vai se basear para interpretar as atividades ou tópicos sugeridos pelo professor.

Segundo Frijda, Manstead e Bem (2000) tanto as emoções quanto as crenças são estados mentais e estão fortemente inter-relacionadas. Eles definem crenças como estados que conectam uma pessoa ou grupo ou objeto ou conceito a um ou mais atributos e que são considerados como verdadeiros pelo indivíduo. Emoções são definidas pelos autores como estados que incluem sentimentos, mudanças psicológicas, comportamento expressivo e inclinação para a ação. Desse modo, emoções podem despertar, intrrometer-se e moldar as crenças, criando-as, ampliando-as ou alternando-as e também as tornando resistentes à mudança. Para ilustrar, podemos citar alguém que tenha a crença de que aprender uma LE é difícil e um objetivo pouco provável de ser alcançado. Sentimentos como medo e nervosismo gerados em aula podem acabar por reforçar essa crença.

Garrett e Young (2009) defendem que os padrões de avaliação afetiva podem vir a constituir a base do que se chamou por muito tempo de motivação em ASL. Os autores defendem que uma avaliação afetiva positiva de um estímulo encoraja uma aproximação a esse estímulo no futuro, ao passo que uma avaliação afetiva negativa pode levar o indivíduo a evitar tal circunstância futuramente, e é através da experiência de mundo e dessas avaliações afetivas que os indivíduos desenvolvem suas preferências e aversões. Os autores também afirmam que uma maior atenção ao fator afetivo no ensino de LE é necessária, já que a emoção é a base dos processos cognitivos superiores, como atenção, memória, planejamento e construção de hipóteses.

No que concerne às emoções, Garrett e Young (2009) apontam a importância de se estudar as dimensões emocionais do aprendizado de LE, já que as reações

emocionais podem influenciar a atenção e o esforço direcionados ao aprendizado. Longhi, Behar e Bercht (2009) também identificam cognição e emoção como elementos indissociáveis, sendo que a afetividade pode auxiliar no raciocínio, enquanto o excesso ou falta de emoção pode também ser um problema para a cognição. Calculados na importância de se entender a perspectiva dos alunos com base nas emoções e nas crenças, nos deteremos a examinar o papel dessas no aprendizado de línguas estrangeiras nas próximas sessões.

Frijda, Manstead e Bem (2000) defendem que, sendo ambas as crenças e as emoções estados mentais que interferem em nossas ações e ligações com conceitos, objetos e outros indivíduos, a importância de se entender tais estados como separados nos ajuda a compreender a interação entre eles e também seus papéis nas ações. Em vista disso, passaremos agora a discutir, para clareza textual, separadamente crenças e emoções. Primeiramente, nos focaremos nos estudos relacionados ao papel das crenças no processo de aprendizagem para, em seguida, discutir, o papel da emoção nesse processo.

3.1 AS CRENÇAS E O ENSINO DE LÍNGUAS

O estudo de crenças atrelado ao ensino de línguas vem sendo realizado desde os anos de 1980. Barcelos (2004) destaca que há um crescente interesse no assunto que pode ser percebido pelo número de pesquisas relacionadas ao tema. Segundo a autora, o interesse por crenças surgiu a partir da mudança da visão de línguas na área da Linguística Aplicada, que passou do enfoque na linguagem como produto ao enfoque na linguagem como processo, acompanhando também as mudanças nos paradigmas de ensino de línguas ao longo dos anos.

Ao conceber as definições de crenças, Barcelos (2004) enfatiza que não há uma definição única de crença e que existem vários termos e conceituações. Porém, segundo a autora, fica claro que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também um conceito social, provenientes das experiências, problemas, interações e reflexões do indivíduo. No que concerne às crenças sobre aprendizagem de língua, Barcelos (2004, p. 132) diz haver um consenso de que essas crenças são a respeito “do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender”.

Para nosso foco de pesquisa é importante conceber crenças como situadas no contexto social, relacionadas à cognição do aprendiz, e mutáveis. Conforme Woods (2003), crenças não são mais vistas como entidades discretas, estáticas ou separadas de outros aspectos do comportamento, e sim como interconectadas e estruturadas, situadas em contextos sociais e integradas em um modelo dinâmico de pensamento e ação. Aragão (2007) também defende que as crenças operam na construção das identidades de falantes e estudantes da língua enraizadas em suas práticas, elas “exercem forte influência na maneira com que os alunos aprendem e os professores ensinam” (ARAGÃO, 2007, p. 218) e as crenças são as formas pelas quais os alunos identificam a maneira mais efetiva e apropriada para aprender a LE.

Negueruela-Azarola (2011), baseado em uma abordagem Vygostkiana, afirma que crenças são sociais em sua origem, mas não simplesmente sociais em um sentido mais geral. Ele afirma que, assim como o pensamento na TSC não se origina na questão social *per se*, e sim que a questão social/comunicativa é internalizada e depois torna-se social/comunicativa novamente, neste mesmo movimento cíclico, as crenças também são sócio-históricas em sua origem, mas também dinamicamente e pessoalmente transformadas no processo de internalização. Ele afirma:

[...] crenças devem ser tanto socialmente relevantes e pessoalmente significativas para sustentar significado para si próprio. Esta noção de ser e tornar-se das crenças como conceituações sociais dialéticas é fundamental para o processo de internalização. (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 360, tradução nossa).

Essa concepção dialética de crenças é, desse modo, essencial ao estudo das crenças, pois mesmo sendo significativas no contexto individual, elas vão impactar e ser impactadas pelo contexto social. Do mesmo modo que as crenças vão moldar o que e como os estudantes/professores fazem em aula, elas são também moldadas através do que e como é feito nesse contexto, sendo este um processo cíclico.

Ellis (2008) também defende que as crenças se constituem como uma variável de diferença individual e, assim como aptidão e motivação, influenciam no processo e produto do aprendizado. Ellis (2008) afirma que as crenças têm origem em diferentes fontes: experiências passadas (tanto da educação em geral e do aprendizado de línguas especificamente), no contexto cultural e na personalidade. Ele defende que as crenças mudam como um produto de experiências situacionais e

das atribuições que os aprendizes fazem de seus sucessos e falhas. Segundo Ellis (2008), aprendizes podem ter crenças sobre os aspectos cognitivos e afetivos da língua e aprendizado de língua.

Silva (2007) salienta que as crenças possuem características interativas, emergentes e recíprocas, são vistas como sociais e são, conseqüentemente, constituídas a partir da interação do sujeito com o contexto. O autor afirma também que as crenças variam de pessoa para pessoa, sendo mutáveis e relacionadas às experiências de cada indivíduo. Portanto, as crenças podem servir como fundamento para teorizações e para a formação de hipóteses no ensino de línguas e, por essa razão, devem estar intimamente interligadas com a prática pedagógica (SILVA, 2007). Da mesma forma, Woods (2003) defende que as crenças têm grande influência na tomada de decisões e nas ações de alunos e professores.

Barcelos e Kalaja (2011), no editorial de sua edição especial sobre crenças de aquisição de segunda língua, destacam a natureza dessas:

[...] elas são dependentes do contexto, em um número de casos variáveis mesmo dentro de um único e mesmo contexto ou ao longo do tempo e, ao mesmo tempo constantes e complexas, discursivamente construídas por meio de negociação, dinâmicas e contraditórias. (BARCELOS; KALAJA, 2011, p. 285, tradução nossa).

No que tange à investigação de crenças, Woods (2003) defende que não há uma questão de exatidão, e sim a necessidade de se olhar o processo de construção e reconstrução destas em contextos situados e com propósitos contextualizados. Dessa maneira, o autor sugere que crenças não devem ser examinadas a fim de se chegar a uma generalização ou generalizações que possam ser consideradas verdadeiras. Para o estudo das crenças, Woods recomenda uma perspectiva orientada ao processo, de modo a se olhar exemplos concretos e os comportamentos nesses eventos com o propósito de se observar as crenças serem negociadas e expressas.

Para tanto, uma visão de dinâmica das crenças é possível a partir do modelo proposto por Woods (2003). O modelo desenvolvido na Universidade de Carleton para analisar o pensamento e tomada de decisão de professores tem como objetivos sobrepostos:

- a) ser dinâmico: relacionar e demonstrar as relações entre ações pedagógicas;
- b) ser cognitivo: demonstrar o pensamento dos indivíduos nas ações, incluindo o planejamento que antecedia essas ações;
- c) ser construtivo: mostrar o modo que as ações são vistas e construídas pelos participantes;
- d) ser social: incluir as interações sociais entre os diferentes participantes; e
- e) refletir a gama e tipos de consciência por parte dos indivíduos envolvidos.

Sendo assim, o modelo é constituído com base na noção de evento e foca nos processos pelos quais os eventos são estruturados e coestruturados pelos participantes e observadores. Para o autor, evento é um período limitado de atividade com início e fim com elementos padronizados, tais como participantes, papéis, adereços/acessórios e discursos específicos associados a esse evento. A partir dessa definição, um curso de inglês como LE, uma aula desse curso e uma atividade ou tarefa (como uma atividade de leitura integrante dessa aula) podem, todos eles, tanto no conjunto como individualmente, serem considerados como um evento. Do mesmo modo, todas as etapas, trocas e movimentos para a implementação de uma tarefa podem ser considerados também eventos, como uma instrução dada pela professora, por exemplo. Até mesmo uma verbalização para um movimento específico pode consistir em um evento (WOODS, 2003).

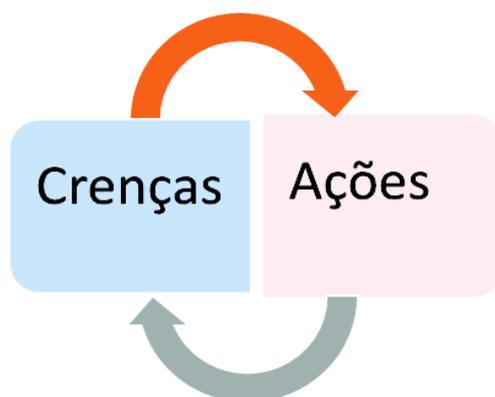
A partir desse modelo, a interação entre professor e alunos (e entre os alunos) pode ser interpretada em vários níveis conceituais de eventos. Assim, as ações que acontecem nesses eventos são constantemente interpretadas e influenciadas pelos diferentes participantes. E esses processos de interpretação pouco conhecidos têm efeito na evolução do sistema de crenças dos aprendizes. Em seu estudo, o pesquisador observou exemplos concretos de eventos e comportamentos em que crenças fossem expressas e negociadas. O autor reforça que é necessário examinar a evolução das crenças através da interação e interpretação, e que mais pesquisas podem trazer contribuições para entender a relação entre as ações e as crenças, sobre quais fatores e experiências têm papel na causa da mudança das crenças e sobre os processos nos quais ocorrem essa mudança. (WOODS, 2003).

Barcelos (2001) afirma que as crenças têm influência no comportamento, pois elas influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas, sendo grandes indicadoras de como as pessoas agem. Portanto, elas podem também influenciar no modo como os alunos percebem e interpretam sua aprendizagem e nas estratégias de aprendizagem por eles adotadas. Porém, a autora adverte que crenças e comportamento não devem ser considerados como uma relação de causa e efeito, e que, para entender as crenças, é necessário entender a complexidade entre ambos. Segundo a autora, o estudo das crenças “requer uma abordagem de investigação mais interativa, que leve em consideração a reciprocidade entre crenças e ações” (BARCELOS, 2001, p. 74). Assim sendo, entendemos que as crenças devem ser investigadas a partir de uma análise mais interativa, que considere que crenças e ações se inter-relacionam e se interconectam.

Segundo Negueruela-Azarola (2011), no sentido Vygoskiano, buscar correspondência entre ações e crenças não se constitui como um problema de pesquisa, mas sim uma questão de conceptualizar as crenças e suas contradições como ideias que emergem do simples ato de fazer sentido das ações o que ele chama de “*beliefs-in-action-on-actions*”, isto é, a relação entre o pensar e articulação das crenças através da linguagem e das ações, que no caso de aprendizes e professores de uma segunda língua, pode não ser uma relação direta.

Ellis (2008) também recomenda que mais estudos deveriam focar em como aprendizes agem em relação às suas crenças, como no caso de estratégias empregadas. De acordo com o autor, não há na literatura uma relação direta entre crenças e o desempenho ou proficiência de alunos, no lugar, o autor sugere que deve-se examinar a extensão até onde os alunos estão dispostos e preparados para agir conforme suas crenças. Barcelos e Kalaja (2011) defendem que a interação entre crenças e ações é um tema recorrente na pesquisa sobre crenças e é um aspecto importante no que tange o entendimento do assunto.

Figura 3 – Relação entre crenças e ações



Fonte: Elaborada pela autora.

Aragão (2011) defende que as crenças em uma abordagem calcada no contexto são “dinâmicas, construídas socialmente, situadas, paradoxais e relacionadas à ação” (p.304). Em seu estudo com alunos de graduação, a partir de uma metodologia de pesquisa narrativa, o pesquisador acompanhou a narrativa desses alunos a fim de entender o efeito recíproco das crenças e emoções destes alunos. Aragão (2007,2011) conclui que a timidez, constrangimento e autoestima interagem com as crenças e tal relação tem papel fundamental em como os aprendizes se comportam em seus ambientes de aprendizagem. Segundo Aragão (2007, p. 218) “o conflito de crenças comumente nos leva a sentimentos de irritação, frustração, confusão, insegurança e até depressão.”

Yang e Kim (2011) pesquisaram o papel das mudanças das crenças e seu impacto no comportamento motivado de aprendizes de segunda língua a partir de uma perspectiva sociocultural. Coletando dados através de entrevistas, diários e outros métodos de triangulação como/ autobiografias e rememoração de tarefas, os autores sugerem que as crenças de aprendizes de segunda língua estão sempre evoluindo de acordo com suas experiências e as mudanças capturam um processo de remediação que conduz a ações de aprendizado qualitativamente diferentes. Nesse sentido, a mudança de crenças no aprendiz acontece de acordo com os objetivos e interação social dos aprendizes. Tais resultados sugerem que essas mudanças podem trazer transformações na relação entre o aluno e o ambiente.

Peng (2011) pesquisou as possíveis mudanças nas crenças sobre aprendizado e ensino de inglês como LE na transferência de um aluno do ensino médio para a graduação na China. Em seu estudo, a autora demonstra que crenças são fluidas, contextuais e emergentes. Portanto, as *affordances*¹ das aulas de LE podem oferecer possibilidades para a construção de crenças. A autora defende que facilitar a criação de crenças positivas entre estudantes de língua inglesa (LI) está dentro do alcance de professores e criadores de currículos, desse modo a autora afirma que é essencial considerar como podemos oferecer *affordances* de modo a fortalecer as crenças dos aprendizes para que eles possam autorregular sua ação de aprendizado.

Similarmente, Aragão (2007) considera que nossas crenças têm papel essencial na forma como nos avaliamos e posicionamos como aprendizes e falantes da língua, ele afirma:

As crenças influenciam de maneira significativa a maneira como nos auto avaliamos e nos posicionamos como aluno e falantes de inglês. Quando um aluno acredita numa determinada maneira de aprender uma língua, ele pode resistir a aprender de outra forma. Neste espaço se mesclam e interagem diferentes crenças, ações e emoções dos alunos e do professor em toda sua complexidade. (ARAGÃO, 2007, p. 218).

Visto tratar-se de uma análise êmica do processo de aprendizagem, destaca-se que a partir das crenças, podemos investigar a aprendizagem em uma perspectiva cujo “foco reside em partir dos próprios alunos como fonte de pesquisa e posicioná-los como ápice do processo de aprendizagem de línguas”. (PERINE, 2013, p. 2). Portanto, ao examinar as crenças sob o viés proposto por Woods (2003), tendo a preocupação de olhar o processo de construção e reconstrução dessas crenças em contextos situados de aprendizagem, poderemos vislumbrar uma possibilidade de entender esse processo a partir do ponto de vista do próprio aluno sobre a linguagem, bem como a aprendizagem de línguas e os aspectos pertinentes às tarefas de aprender.

¹ Segundo van Lier (2000) esta foi uma palavra cunhada pelo psicólogo James Gibson para se referir à relação recíproca entre um organismo e as características do meio ambiente, de modo que uma *affordance* depende do que o organismo faz ou quer, para ilustrar podemos citar “uma folha na floresta pode oferecer diferentes *affordances* a diferentes organismos”(VAN LIER, 2000, p. 252), pois esta folha pode servir como abrigo, comida, adubo, etc. No caso do aprendizado de línguas, o meio ambiente é repleto de linguagem que pode trazer oportunidades de aprendizado ao aluno ativo e participante, portanto, as *affordances* seriam as oportunidades de interação proporcionadas pelo meio (VAN LIER, 2000).

Levando em consideração essa forte relação entre as crenças, o modo de agir e a interpretação das ações propostas por Woods (2003), presumimos que, ao examiná-las, poderemos ter um entendimento do que ocorre e por que ocorre em sala de aula. Barcelos (2004) também se posiciona no sentido de que crenças podem ser de grande utilidade para desvendar o mundo do aprendiz e também a bagagem que ele traz para a sala de aula. Desse modo, acreditamos que, ao analisar essas crenças antes e depois de uma experiência de aprendizagem por tarefas colaborativas com uma abordagem de BL, podemos vislumbrar uma melhor compreensão do processo de aprendizagem no modelo proposto.

Frijda, Manstead e Bem (2000, p. 1, tradução nossa) defendem que as crenças de um indivíduo são influenciadas pelas emoções: “a influência das emoções nas crenças pode ser vista como a porta pela qual emoções exercem sua influência na vida humana”. Eles ainda defendem que o entendimento das emoções nas crenças é importante para o entendimento das ações, já que para eles, o impulso emocional é muitas vezes essencial para colocar ideias em prática. Eles argumentam: “emoções são os principais candidatos para tornar um ser pensante em um ator”. (FRIJDA; MANSTEAD; BEM, 2000, p. 1, tradução nossa). Poderíamos citar aqui o exemplo de um indivíduo que apesar de seus pensamentos racionais sobre a importância de aprender uma LE, talvez não inicie os estudos até ter um impulso emocional que o faça colocar a ideia em prática. Melhor dizendo, emoções como o medo de perder o emprego pela falta de habilidade de se comunicar na LE ou o interesse gerado por uma viagem marcada ou realizada ao país onde se fala essa língua pode influenciar um indivíduo a iniciar seus estudos de LE mais prontamente do que seus pensamentos racionais ou crenças sobre a importância de se aprender tal língua.

Segundo Barcelos e Silva (2015), para um melhor entendimento de como as crenças influenciam o comportamento, é necessário também entender o papel das emoções na ação. As autoras defendem que crenças e emoções se inter-relacionam: elas provocam mudanças nas operações mentais e na produção de imagens no cérebro, assim como mudanças corporais; as emoções fornecem evidências para as crenças; as emoções conduzem nossa atenção para informações que acreditamos ser relevantes; e, por fim, as emoções influenciam as crenças alternando-as, ampliando-as ou as tornando mais resistentes à mudança. Barcelos (2015) também salienta a importância de entender a relação intrínseca entre

identidades, emoções e crenças. Segundo a autora, tal entendimento ajudaria pesquisadores a entender melhor a relação entre crenças e ações e revelar questões fundamentais da pesquisa de crenças. Levando em consideração esta relação dinâmica e intrínseca, podemos considerar que a influência das emoções nas crenças tem quatro características:

- a) instrumentalidade: as emoções nos fazem aceitar crenças existentes ou fortalecê-las a partir de suas funções;
- b) força motivacional: que se refere a nossa motivação para se livrar de desconforto ou alcançar prazer e harmonia;
- c) controle do escopo do pensamento: que nos faz procurar pelo que é relevante a nossos objetivos e evitar gastar energia com detalhes e informações irrelevantes;
- d) viés motivado: refere-se aos processos pelos quais os seres humanos contemplam as crenças e procuram recuperar e gerar informações que oferecem suporte aos seus objetivos emocionais. (BARCELOS, 2015).

Tendo em conta a importância da relação das emoções com as crenças, passaremos agora à discussão das emoções e de como podemos estudá-las de forma sistemática a fim de relacioná-las com as crenças e compreendê-las dentro do processo de aprendizagem.

3.2 ESTUDOS DA EMOÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Posta a importância do entendimento da relação entre emoções e crenças para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nos cabe conceptualizar as emoções. Para Frijda, Manstead e Bem (2000), um importante requisito para o entendimento da influência das emoções nas crenças é entender os dois termos de forma a poderem ser tratados como fenômenos distintos e separados. Entretanto, podemos afirmar que o conceito de emoção se mostra ainda como um campo nebuloso no estudo científico e principalmente na área de linguística aplicada. Segundo Scherer (2005), a pergunta “o que é emoção?” raramente recebe a mesma resposta, apesar de ser um termo utilizado muito frequentemente. Como resultado, afirma o autor, o campo das ciências sociais acaba sendo prejudicado por

ter que recorrer frequentemente aos conceitos de emoção do dia-a-dia para explicar suas teorias e investigações. (SCHERER, 2005). No sentido de entendermos melhor a relação das emoções com o aprendizado, torna-se necessário conceituá-la a fim de vislumbrar um modo de aferi-la à luz de Ekman e, na sequência, de Scherer que seguem uma abordagem oriunda da psicologia e que podem trazer muitas contribuições à linguística aplicada.

Contrapondo a visão de que emoções seriam socialmente aprendidas à visão de que elas seriam um produto da evolução, Ekman (1999), salienta que ambas as visões propõem que a função primária das emoções é a relação interpessoal². No texto *Basic Emotions*, o psicólogo define o que, por ele, são chamadas de emoções básicas; Ekman as caracteriza como tendo as seguintes características: sinais distintivos universais, fisiologia específica, mecanismo automático de avaliação (*appraisal*) e eventos antecedentes universais. Ele explica que o que diferencia as emoções básicas dos outros fenômenos afetivos é que estas ocorrem quando estamos lidando com tarefas fundamentais do nosso dia-a-dia que foram de certa forma adaptadas pelo nosso passado evolucionário. (EKMAN, 1999).

Scherer (2005) também se propõe a definir as características das emoções e o modo como estas diferem de outros estados afetivos ou estados de ânimo/humor³. Diferença também explicada por Ekman (1999), que afirma que as emoções se diferenciam principalmente pelos sinais específicos. Enquanto as emoções básicas possuem sinais faciais específicos e universais, os estados de humor não têm seus próprios sinais, mas são compostos de sinais de uma ou várias emoções básicas. Segundo Scherer (2005, p. 697, tradução nossa), emoção pode ser definida como

[...] um episódio de mudanças inter-relacionadas e sincronizadas nos estados de todos ou da maioria dos cinco subsistemas do organismo em resposta à avaliação/apreciação⁴ de um evento de estímulo externo ou interno relevante para o organismo.

Scherer (2005) diferencia a emoção de outros fenômenos afetivos a partir de sete características essenciais que a definem e a diferenciam de outros fenômenos afetivos. Segundo o pesquisador, emoções são:

² Mesmo sabendo-se que as emoções podem sim acontecer sem a presença de outras pessoas.

³ *Affect states* no original.

⁴ *Appraisal* no original.

- a) **focadas no evento**: as emoções são suscitadas por eventos, internos ou externos, que desencadeiam uma resposta do organismo depois de ser avaliada por sua significância;
- b) **conduzidas pela avaliação (*appraisal*)**: apenas quando o evento e suas consequências são relevantes ao organismo, haverá uma resposta emocional, sendo que as emoções podem ser consideradas detectoras de relevância⁵;
- c) **sincronizadas pela resposta**: tendo funções adaptativas, as emoções preparam as respostas do organismo ao evento em questão;
- d) **rápidas em mudança**: os eventos e suas avaliações mudam rapidamente devido a novas informações e reavaliações, fazendo com que os processos de emoção tenham constante modificação e uma readequação rápida às avaliações e circunstâncias que se modificam;
- e) **influentes no comportamento**: emoções preparam as tendências de ações adaptativas e sua sustentação emocional, tendo influência no comportamento consequente da emoção e forte impacto na comunicação e na interação social;
- f) **intensas**: a intensidade dos padrões de resposta e a experiência emocional correspondente são relativamente altas;
- g) **curtas**: a **duração** tem que ser relativamente curta a fim de não sobrecarregar os recursos do organismo e permitir sua flexibilidade.

É a partir das características acima descritas que Scherer (2005) diferencia as emoções dos demais fenômenos afetivos, como preferências, atitudes, estados de ânimo⁶, disposições afetivas e posturas interpessoais. O pesquisador também diferencia as emoções em utilitárias e estéticas a partir dessa caracterização, sendo raiva, medo, alegria, tristeza, vergonha e culpa exemplos de emoções utilitárias, que correspondem à variedade comum de emoções estudadas nas pesquisas sobre emoção. Logo, as emoções utilitárias se evidenciam por facilitarem nossa adaptação a eventos que têm consequências importantes ao nosso bem-estar. Já as emoções como admiração, felicidade, êxtase, harmonia e fascinação são exemplos de

⁵ Emoções funcionam como detectores de relevância por representarem um marcador básico do organismo dos seres humanos que guiam para a aproximação do que gostamos ou para o afastamento de coisas que podem nos provocar dor ou frustração.

⁶ Tradução escolhida para o termo *mood* utilizado por Scherer (2005).

emoções estéticas, que têm pouca ou nenhuma funcionalidade para a adaptação a um evento. Nesse caso, as emoções estéticas são produzidas para a apreciação das qualidades intrínsecas da natureza, beleza ou qualidades de uma obra de arte ou performance artística.

Segundo Sacharin, Schlegel e Scherer (2012), as emoções podem ser definidas como multicomponenciais e incluem os seguintes componentes: o sentimento subjetivo, a avaliação, as reações para a preparação de ações e expressões, as tendências de ação, e a regulação de alguns de seus componentes. Scherer et al. (2013) sugerem que as teorias componenciais descrevem emoção como um processo com vários componentes, como respostas fisiológicas, expressões motoras e representações cognitivas que se sincronizam por um período limitado de tempo.

Fontaine e Scherer (2013) apontam que a função das emoções nos seres vivos é de preparar o organismo para o comportamento adaptativo em determinadas situações, concluindo que emoções servem para realizar ações. Eles apontam que, em nível rudimentar, isto está presente até mesmo em organismos unicelulares que se aproximam ou afastam de um objeto dependendo da situação, representando a apetência (tendência à aproximação) e a defesa (tendência a recuar, retrair). Os autores afirmam que, em organismos mais complexos, esse mecanismo rudimentar de comportamento se desenvolveu em padrões mais específicos e complexos de comportamento como a agredir, fugir, apatia ou gerar comportamento reparativo. Segundo Frijda, Kuipers e Ter Schure (1989), emoções podem ser consideradas tanto como experiências das formas de avaliação como estados de prontidão para ação. Emoções podem ser avaliadas em conjuntos de componentes e o componente prontidão para ação é uma parte importante desse conjunto. Para os autores “diferentes tendências de ação são o que caracterizam diferentes emoções” (FRIJDA; KUIPERS; TER SCHURE, 1989, p. 213).

Scherer et al. (2013) descrevem o componente sentimento subjetivo como a representação cognitiva que integra essas mudanças coordenadas, permitindo que o indivíduo alcance consciência de seu estado e possa rotulá-lo. Scherer (2005) sugere que os sentimentos podem servir para se inferir o estado emocional de uma pessoa. Portanto, conforme o autor, o único modo de acessar a representação cognitiva que reflete a experiência mental e as mudanças físicas no confronto com determinado evento é pedirmos ao indivíduo que descreva a experiência. Sacharin,

Schlegel e Scherer (2012) afirmam que, sendo subjetivo, o componente sentimento (*feeling*) pode ser avaliado com auto-relato (*self-report*) a partir de instrumentos tais quais a Roda das Emoções de Geneva, doravante GEW⁷. A partir desse instrumento proposto por Scherer (2005), consideramos como as emoções podem ser medidas empiricamente, conforme veremos na próxima seção.

Partindo da premissa de que essas estão fortemente relacionadas à realização dos processos cognitivos (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009), intrinsecamente relacionadas às nossas ações (FRIJDA; KUIPERS; TER SCHURE, 1989, p. 213), e podem encorajar ou prostrar a aproximação aos estímulos relacionados à ASL (GARRETT; YOUNG, 2009), acreditamos que o estudo das emoções pode trazer muitas contribuições à área de ensino de LE. Conforme vimos nesta seção, emoções podem ser consideradas uma resposta a uma avaliação/apreciação. (SCHERER, 2005). Levando em consideração essa visão, acreditamos que a partir da descrição da experiência de aprendizagem por parte dos alunos, podemos acessar as emoções envolvidas no processo de aprendizagem da LE. Passaremos, a seguir, a discutir sobre a ferramenta sugerida por Scherer (2005) para o estudo desse fenômeno.

3.2.1 A Roda das Emoções de Geneva

A Roda das Emoções de Geneva, ou GEW, consiste em uma representação gráfica de termos de emoção organizados em um círculo em duas dimensões: na horizontal, representando valência (emoções positivas ou negativas), e na vertical, representando controle (capacidade de lidar com os eventos e suas consequências). O objetivo de Scherer (2005), ao criar a roda, era trazer uma solução aos usos dos conceitos linguísticos do cotidiano para classificar emoções e criar uma abordagem científica e sistemática para trabalhar com elas. Pois, para o pesquisador, as definições utilizadas pelas pessoas para autorrelatar as emoções sempre caíam em conceitos leigos ou ingênuos.

Foschiera (2012, p. 106) explica que “no modelo proposto pelo autor, o sentimento é um componente integrante da emoção”, com função de monitoração e regulação desta. A GEW foi criada a partir da teoria componencial das emoções e, para tanto, Scherer (2005) explorou os conceitos populares de emoção para

⁷ Sigla para *Geneva Emotion Wheel*.

relacioná-los a uma conceptualização científica, apresentando, em sua publicação, o instrumento Roda das Emoções ou GEW, que servirá como um de nossos instrumentos para aferir as emoções de nossos participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento da GEW, Scherer (2005) pediu que falantes nativos de diferentes línguas naturais classificassem termos de emoções de acordo com suas características essenciais. Desse modo, os participantes da pesquisa avaliaram as características de evocação e resposta que atestariam o estado emocional descrito por um determinado rótulo de emoção⁸. Tais itens consistiam em: o evento evocado, o tipo de avaliação que a pessoa faria de tal evento, suas consequências ou padrões de resposta nos diferentes componentes, e seu impacto de comportamento (tendência de ação) gerado, assim como a intensidade e duração da experiência associada. Essa classificação permitiu o exame das diferenças sutis nos significados de diferentes termos de emoção e forneceu dados de similaridade de perfil utilizados para determinar estatisticamente as relações entre os membros das famílias de emoção e a sua estrutura global no espaço semântico (SCHERER, 2005) e, conseqüentemente, para a criação da Roda das Emoções de Geneva.

Scherer (2005) também explica que não há um único método-padrão para medir a experiência subjetiva de uma pessoa durante um episódio de emoção, sendo o autorrelato o melhor modo de avaliá-la. A roda das emoções, portanto, foi criada com o intuito de ser uma ferramenta de escolha forçada⁹ para autorrelatos de experiência emocional: e principalmente para uso em larga escala, quando o uso de respostas livre é contraindicado (Scherer 2005). Sendo assim, a GEW é baseada no método de abordagem dimensional de Wilhelm Wundt que fazia uma tentativa de dar uma descrição estrutural do sentimento subjetivo, posicionando-o numa forma tridimensional de acordo com sua valência (positiva-negativa), estimulação¹⁰ (calmo-agitado) e tensão (tenso-relaxado) (SCHERER 2005; SCHERER K. R., SHUMAN V., FONTAINE, 2013). A partir de tais estudos, Scherer (2005) utiliza uma roda bi-dimensional em uma estrutura circular organizada por valência-estimulação, já que sua metodologia consistia em perguntar aos respondentes o quão positivo ou negativo e o quão estimulado ele (a) se sentia. A partir de vários estudos baseados na dimensão avaliativa, Scherer (2005) conclui que uma apresentação gráfica por

⁸ *Emotion Label* no original.

⁹ Por escolha forçada (*forced-choice* no original), o autor quer dizer que os respondentes escolheriam a emoção a partir de opções fornecidas.

¹⁰ *Arousal* no original.

favorabilidade de metas (incluindo a valência) e a capacidade de lidar com a situação¹¹ (controle/poder) têm maior impacto na diferenciação das emoções.

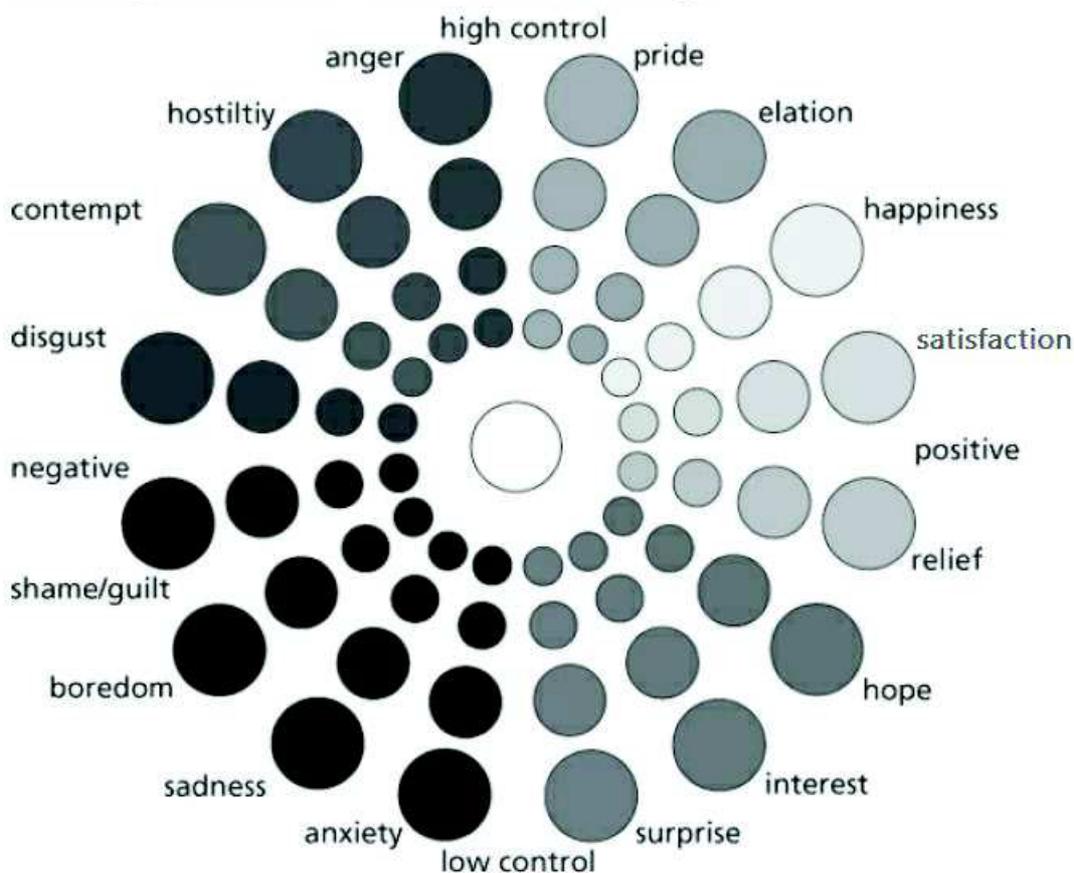
A fim de facilitar a comunicação dos estados emocionais entre os indivíduos ou a pesquisa nos momentos em que mais informações além de valência-estimulação podem ser necessárias aos pesquisadores, Scherer (2005) desenvolveu as seguintes características de *design* para o instrumento GEW: se concentrar no componente sentimento no sentido *qualia*, ir além do espaço valência-estimulação, contar com os rótulos de emoção das línguas naturais, permitir uma avaliação sistemática da intensidade do sentimento, ir além da arbitrariedade ao escolher diferentes conjuntos de emoções, e apresentar o instrumento em uma forma gráfica.

Como os sentimentos de uma família de emoções podem variar entre elas no que diz respeito à intensidade (como irritação-raiva-ódio), pode-se dizer que elas se relacionam, mas não podem ser definidas como um sinônimo de estimulação (SCHERER, 2005). Desse modo, o autor decidiu por representar os membros de cada família de emoção em um conjunto de círculos com circunferências crescentes. A fim de ter sua leitura facilitada, a roda foi dividida em quatro classes de emoções, chegando a um total de 16 emoções, que podem ser observadas na figura 4. A escolha pelas emoções foi também em grande parte determinada pelas emoções que são consideradas básicas ou fundamentais (que na literatura revisada por Scherer eram aproximadamente 14). Na versão computadorizada da GEW, apresentada por Scherer em 2005, ao passar o cursor do *mouse* sobre as circunferências menores, os participantes da pesquisa poderiam visualizar o rótulo de emoção correspondente a cada círculo. Entretanto, em suas subseqüentes publicações, os rótulos dos círculos menores foram deixados de lado.

¹¹ *Goal conduciveness* e *coping potencial* no original.

Figura 4 – Roda versão 1.0

How did you feel when YOU WROTE this message?



Fonte: Fontaine, Scherer e Soriano (2013, p. 382).

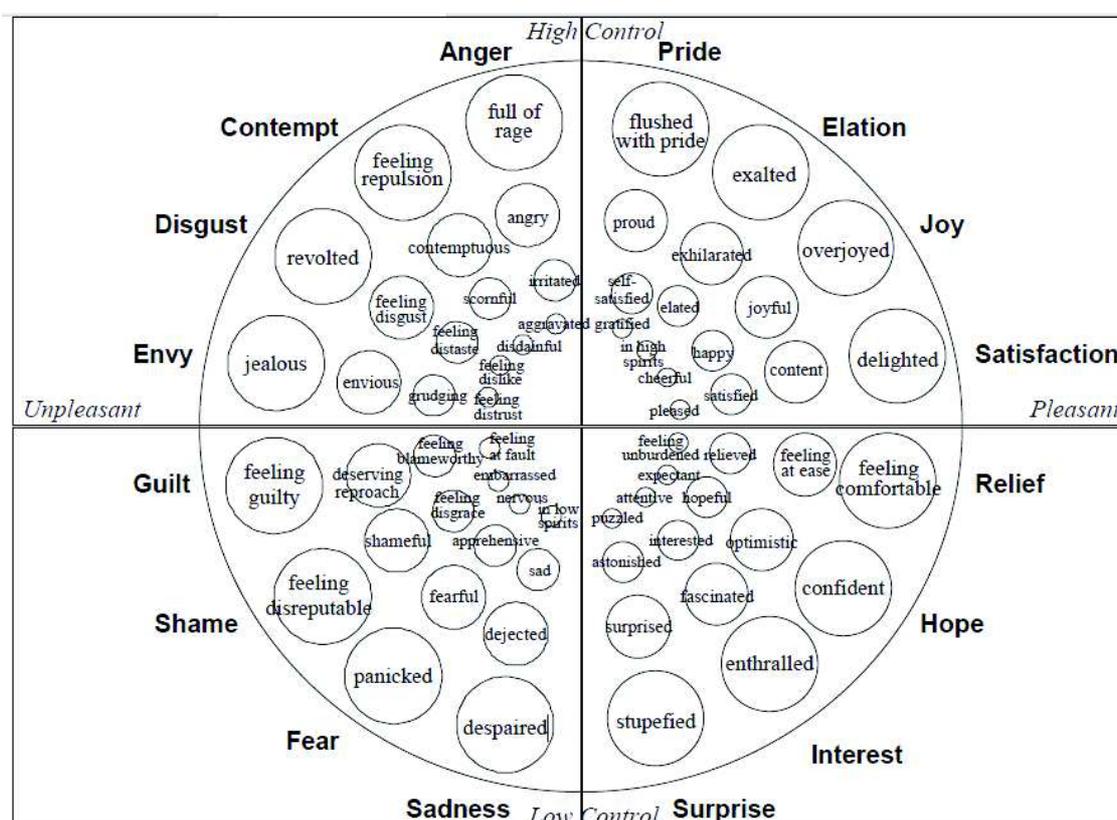
Para fins de nossa pesquisa, com o objetivo de obter uma perspectivaêmica e entender as crenças e emoções dos alunos, buscamos inferir as emoções a partir de respostas abertas¹² através de entrevistas semiestruturadas¹³ e, para sua análise, sentimos necessidade de retomar os rótulos dos círculos menores com o objetivo de facilitar a interpretação das emoções de nossas entrevistas. Desse modo, utilizaremos a roda apresentada na tese de Veronique Tran (2004), orientanda de Scherer, conforme pode ser vista abaixo na figura 5, que se constitui exatamente na mesma roda da figura 4, porém aqui se apresenta com todos os 64 rótulos de emoção que foram omitidos no artigo de Scherer (2005). Na próxima seção, discutiremos em mais detalhes os construtos teóricos apresentados nessa tese e que, em conjunto com os construtos de Scherer e Tran (2001), guiarão nosso estudo.

¹² No sentido de não oferecer escolhas e sim deixar que o próprio aluno descreva sua opinião.

¹³ Conforme será discutido no capítulo de metodologia mais adiante.

Vale mencionar aqui o estudo de Foschiera (2012) que analisou a relação entre linguagem e o fenômeno da emoção, considerando os idiomas português e espanhol. Sua pesquisa de doutorado fez um levantamento de verbos e adjetivos que descrevem a emoção. Seu estudo contribui para esta pesquisa por trazer uma tradução dos 64 rótulos de emoção da GEW. Segundo a autora, “A tradução deve ser tratada como um problema metodológico e não apenas como uma etapa a ser vencida, por que ela distorce resultados”. (FOSCHIERA, 2012, p.45). Assim utilizaremos nesta pesquisa as traduções apontadas em seu trabalho no intuito de evitar problemas na interpretação de dados.

Figura 5 – Roda das emoções com rótulos



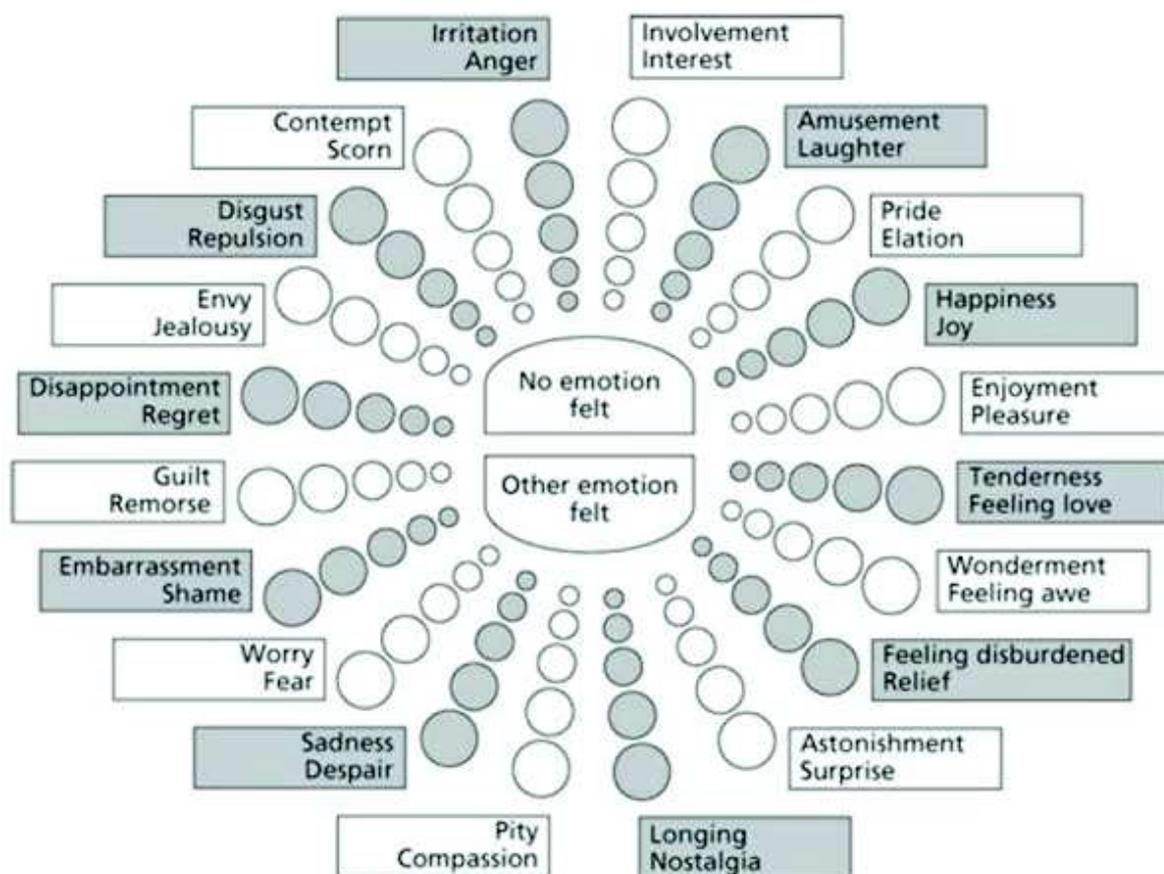
Fonte: Tran (2004, p. 157).

Como podemos observar, a Roda das Emoções de Geneva tem sido constantemente aperfeiçoada com o propósito de servir como uma ferramenta científica de autorrelato com escolha forçada¹⁴ dos estados emocionais. Atualmente a versão 2.0 da GEW conta com 20 termos de emoção ainda separados em quatro

¹⁴ Por escolha forçada fica entendido que os respondentes escolhem entre as emoções existentes na roda para relatarem sua emoção.

famílias, conforme pode ser visto na figura 6 (FONTAINE, SCHERER E SORIANO, 2013).

Figura 6 – Roda versão 2.0



Fonte: Fontaine, Scherer e Soriano (2013, p. 383).

A estrutura bidimensional, presente em ambas as versões, permite a interpretação do espaço semântico das emoções. A versão 1.0 da GEW possibilita sua avaliação quanto ao controle (muito controle-pouco controle) no eixo vertical, e valência (negativa-positiva) no eixo horizontal, assim como a intensidade da emoção dos círculos menores aos maiores.

Segundo Frida, Kuipers e Ter Schure (1989) a valência é a dimensão de avaliação ou sentimento que caracteriza por ser prazeroso ou não, portanto, no eixo horizontal da roda, podemos avaliar o quão positiva ou negativa a avaliação do evento é para o organismo. O eixo vertical representa controle, segundo Fontaine et al. (2007), as avaliações de controle se referem ao sentimento de poder/fraqueza e dominância/submissão interpessoal, incluindo impulsos para agir ou deixar de agir.

Para fins desta pesquisa, tal representação gráfica traz uma grande contribuição, uma vez que nos permite classificar as emoções dos participantes de nossa pesquisa e relacioná-las com seu processo de aprendizado.

Deste modo, passamos agora a examinar a relação entre emoções e aprendizado a partir da classificação proposta na tese de Tran (2004).

3.2.2 O Papel das Classes de Emoções no Aprendizado

Swain (2011) enfatiza que emoções não podem ser ignoradas para o entendimento do processo de aprendizagem de línguas. Garret e Young (2009), por sua vez, defendem que uma maior atenção à base emocional dos processos cognitivos e metacognitivos de ordem superior, como atenção, memória, planejamento e construção de hipóteses, é necessária, já que muitas vezes a avaliação afetiva dos eventos de aprendizagem de língua pode ter influência nesses e nos processos de ordem inferior. O entendimento das emoções pode também trazer contribuições para qualificar as formas de interação e de orientação dos alunos, e até mesmo para propor novos modelos pedagógicos. Para entender essa relação, nos basearemos no estudo de Scherer e Tran (2001) e de Tran (2004) e olharemos para as classes de emoções conforme sugeridas por Tran (2004).

Em seu artigo intitulado *Effects of emotion on the process of organizational learning*, Scherer e Tran (2004) examinam o papel das emoções em vários tipos de processos de aprendizagem em ambiente organizacional¹⁵ e dão detalhes de como as emoções contribuem para o aprendizado. Eles defendem que as emoções funcionam como detectores de relevância e alertam indivíduos para mudanças importantes no ambiente, dirigindo o foco da sua atenção, preparando-os para estratégias de resposta e fixando eventos de grande importância na sua memória de longo prazo (SCHERER; TRAN, 2004).

Eles afirmam que, em um contexto organizacional, a autoestima é um determinante emocional mais poderoso do que vantagens materiais e que pesquisadores e teóricos muitas vezes negligenciam reconhecer os poderosos efeitos motivacionais que são gerados pelas reações emocionais. Segundo eles

¹⁵ Por ambientes organizacionais, entendemos tudo que diz respeito a empresas podendo abranger quem age internamente na empresa (funcionários, proprietários, acionistas) assim como externamente (clientes, fornecedores e comunidade em geral).

“as emoções não só desempenham um papel importante na preparação de comportamento do indivíduo, elas também têm efeitos poderosos sobre a interação social” (SCHERER; TRAN, 2001, p.372, tradução nossa). Calcados na TSC, acreditamos que a autoestima é fundamental para a sala de aula e que, em um contexto no qual os indivíduos podem construir sua autoestima de forma positiva, o ambiente será mais propício ao aprendizado. No que concerne à interação, o papel das emoções se destaca em produzir ou prostrar a interação, tão necessária para a construção do conhecimento e para a realização de tarefas colaborativas.

Para Scherer e Tran (2001), tanto no aprendizado individual quanto no organizacional, é possível identificar certos aspectos ou estágios que os caracterizam. No artigo em questão, eles analisam os efeitos das emoções nos seguintes estágios de aprendizado: prontidão para aprender; busca e processamento de novas informações; atribuição de significância; armazenamento na memória; transferência e generalização; e disposição para reproduzir. Discutiremos abaixo, baseados em Scherer e Tran (2001), o papel das emoções em cada um desses estágios:

(a) Prontidão para aprender:

Neste caso, alguns indivíduos podem ser adeptos a inibir impulsos emoções ou motivações enquanto envolvidos em um processo de aprendizagem, ao passo que outros são menos capazes de fazer isso, sendo mais suscetíveis a interferências e tendo resultados de aprendizagem abaixo do ideal.

Emoções como ansiedade e medo podem reduzir a eficiência do aprendizado, já que tendem a diminuir a propensão a se expor a novas experiências. Em outros casos, emoções podem ser positivas na prontidão para aprender, tais como o interesse e a esperança, que podem forçar o aprendiz a focar a atenção em assuntos importantes e inibir objetivos que possam competir com a tarefa de aprendizagem em questão.

(b) Busca e processamento de novas informações:

Emoções funcionam como detectores de relevância e têm papel no processo de filtrar e buscar informações. O estímulo emocional é um bom indicador de que a fonte desse estímulo é de interesse, a detecção de relevância automaticamente foca a atenção em cada fonte e aumenta a probabilidade de que a informação será processada. Emoções também não são somente reações a eventos, elas também têm funções pró-atividade, e uma das emoções mais pró-ativas é o interesse. No aprendizado individual, novas informações que são incompatíveis com o esquema existente podem produzir consternação, surpresa e irritação, e é a força dessas emoções que vai determinar se haverá mudanças na estrutura de conhecimento ou opinião existente. Já um clima emocional caracterizado por satisfação, contentamento ou até mesmo o orgulho podem ter consequências negativas para a aprendizagem em uma organização, pois esse sentimento de satisfação pode prostrar o desenvolvimento de interesse e busca ativa por novas informações.

(c) Atribuição de significância:

A maioria das coisas que aprendemos têm sua significância ou pertinência conferida por um processo de associação, reforço ou avaliação/apreciação. Logo, este estágio do processo de aprendizagem tem um forte componente afetivo por causa do seu aspecto motivacional. Para tanto, os autores revisam seu papel em cada mecanismo de associação, conforme veremos nos próximos parágrafos.

O **condicionamento clássico** é baseado no emparelhamento de um estímulo incondicional que seja agradável ou doloroso com um estímulo condicionado – como no exemplo do experimento clássico de Pavlov, em que os cães associavam comida com o tocar do sino. Esse processo é poderoso e inconsciente e pode ter um efeito duradouro no indivíduo, ou seja, o forte componente de comportamento da emoção, como evitar ou se aproximar, é ativado pelo evento. Desse modo, um medo condicionado pode fazer alguém evitar lugares, pessoas e coisas por algum período sem ter uma justificativa. A esperança condicionada, baseada em um único sucesso, pode fazer alguém perseguir rumos de ação irrealistas.

No **aprendizado por reforço**, o mecanismo de aprendizado depende fortemente da associação entre respostas emocionais e tipos de comportamento.

Esse mecanismo se relaciona com reforço e punição a partir de um comportamento. Na medida em que uma série de reforços positivos ficam mais escassos, podem ser geradas emoções negativas, ocasionando um aprendizado acidental que resulta em medo e ansiedade. Dessa forma, é possível que certos comportamentos sejam evitados e inibam algumas experiências positivas no futuro.

No **aprendizado por imitação**, o aprendiz observa e imita um modelo. Nesse caso a atribuição de significância ocorre pelo valor de atenção, prestígio e sucesso percebidos no modelo. Nesse tipo, admiração e inveja podem produzir processos de aprendizado por imitação e transferência de conhecimento por uma variedade de meios. Se o aprendizado por imitação é encorajado, autossuficiência e criatividade podem ser prejudicadas.

O **aprendizado cognitivo** que, segundo o autor, corresponde à aquisição de línguas, ideias, habilidades, gostos, estratégias, entre outros, é um processo complexo que consiste em ser exposto a novos conceitos, ideias, roteiros e comportamentos, prestando atenção a esses insumos, vendo sua relevância e guardando-os na memória. Nesse sentido, afeto positivo permite que as pessoas executem tarefas complexas e resolvam problemas de forma criativa.

(d) Armazenamento na memória:

Para ter um impacto duradouro, quaisquer objetos, eventos, fatos ou associações que adquiriram significado para o organismo em um processo de aprendizagem precisam ser guardados na memória de logo prazo. Foi já demonstrado que emoções têm papel nesse armazenamento: emoções podem enfraquecer ou aguçar memórias ou até mesmo apagar ou melhorar essas memórias. Eventos produtores de emoção são mais lembrados.

(e) Transferência e generalização

Um aspecto importante do aprendizado é a capacidade de generalizar uma experiência inicial de aprendizado, ou seja, de transferir conhecimento de um exemplo específico para uma classe de objetos e eventos. Quando se associa a dor a alguns estímulos, como o caso de uma criança que queima a língua em uma bebida quente, pode-se associar medo ou apreensão a uma ocasião similar

no futuro. Essa transferência das emoções geralmente ocorre inconscientemente nos indivíduos. No caso de emoções negativas, transferência excessiva pode ser disfuncional. Assim, emoções como medo podem bloquear impulsos de comportamento exploratório e prejudicar a criatividade. Um clima de interesse e esperança pode facilitar a transferência.

(f) Disposição para reproduzir:

A adaptação a novas condições de um ambiente não implica apenas aprender novas estratégias e contingências, mas também em executar os comportamentos adequados a essas condições. Portanto, observar o prestígio ou sucesso de um outro pode encorajar a imitação de um comportamento aprendido por observação. Em vista disso, respostas emocionais, como interesse, ciúmes ou inveja, podem ter papel importante nos efeitos de modelos que incentivam um comportamento de imitação. Em alguns casos, modelos que desfrutam de afeto muito positivo após a observação de uma ação podem engendrar sentimentos positivos no aprendiz e aumentar a possibilidade de imitação. Por outro lado, alguns comportamentos que foram aprendidos podem ser inibidos por medo de punição ou por princípios morais (como no caso de uma imitação de uma empresa que poderia gerar um processo legal). Nesses casos, a não-realização de alguns comportamentos pode ocorrer não por esses comportamentos não terem sido aprendidos, mas por um falso sentimento de culpa e vergonha. Assim, emoções como vergonha e culpa podem ser úteis em evitar que um organismo ou organização se envolva com atividades dúbias ou de alto risco. Por fim, níveis altos de ansiedade podem interferir no aproveitamento do processo de aprendizado.

A partir dos pontos discutidos acima, Scherer e Tran (2001) resumem e sintetizam o papel dos diferentes tipos de emoção e sua relativa funcionalidade ou disfuncionalidade no aprendizado organizacional (que, muitas vezes, conforme os autores, acontece do mesmo modo no aprendizado individual). Os autores concluem seu estudo agrupando as emoções em cinco classes: de aproximação,

de realização, de retenção, de retratação e antagônicas¹⁶. Cada classe tem efeitos positivos e negativos no aprendizado conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – Principais classes de emoção e seus efeitos no aprendizado organizacional

Classe Funcional	Emoções representativas	Efeitos no aprendizado organizacional
Emoções de aproximação	Interesse, esperança, alegria, antecipação	Alimentam a exploração e desenvolvimento, fornecem sustentação motivacional para atividade dirigida a objetivos.
Emoções de realização	Alívio, satisfação, contentamento, deleite, orgulho, júbilo	Positivamente reforçam a realização, são respostas a resultados positivos de mudança, podem implicar uma atribuição de mérito pessoal irreal e incentivar a estagnação.
Emoções de retenção	Ansiedade, medo, aflição, pessimismo	Servem como sinais para perigos eminentes ou consequências negativas baseadas nas generalizações de experiências anteriores; podem impedir, bloquear a exploração, e geralmente inibem a aprendizagem.
Emoções de retratação	Tristeza, renúncia, vergonha, culpa	Servem para facilitar a restauração de forças e adaptação interna depois de uma perda incontrolável ou a descoberta de uma grande falha pessoal que requer dissimulação, reparação ou ambos; podem privar o organismo de energia e dirigi-lo para uma busca vigorosa da aprendizagem ou de ação no conhecimento.
Emoções antagônicas	Irritação, fúria, ódio, agressividade	Servem para superar com força obstáculos à realização de um objetivo e fazer valer o interesse ou o status individual ou organizacional: pode levar à autoafirmação se tornando fim em si mesmo e criando conflitos ou danificar permanentemente relações e interações.

Fonte: Scherer e Tran (2001, p. 388, tradução nossa).

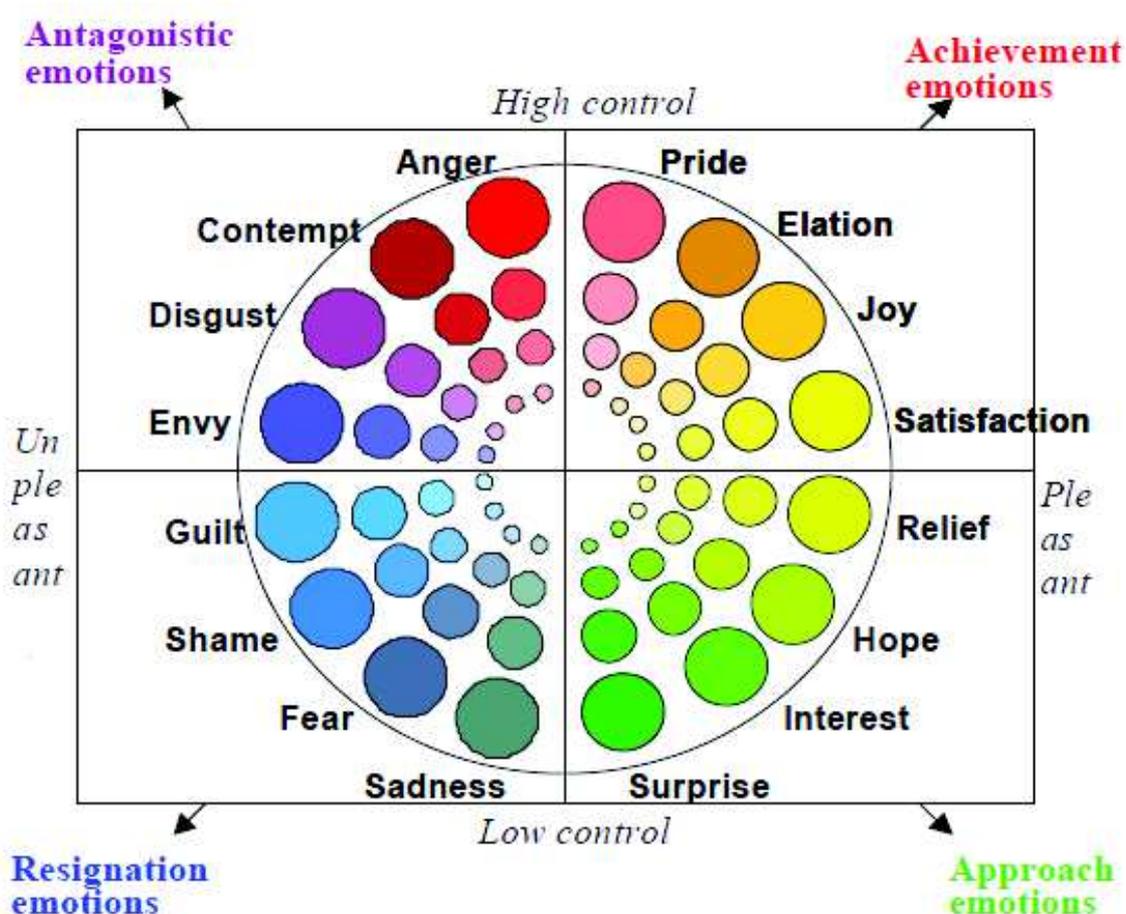
Em sua tese de doutorado, Tran (2004) analisou o papel das emoções no processo de tomada de decisões no cenário organizacional. Para tanto, a pesquisadora apresenta quatro classes de emoções: emoções de realização, emoções de aproximação, emoções de resignação e emoções antagônicas,

¹⁶ *approach emotions, achievement emotions, deterrence emotions, withdrawal emotions e antagonic emotions.* (tradução nossa).

baseada em seu artigo em parceria com Scherer, conforme discutimos anteriormente.

Tran (2004) apresenta três razões para a classificação em sua pesquisa. Em primeiro lugar, ela divide duas classes de emoções positivas e duas classes de emoções negativas a partir da dicotomia de Scherer (2000). Em segundo lugar, Tran opta por agrupar as emoções de acordo com as características e resultados comportamentais que estas têm em comum. Finalmente, ela afirma que as razões para tal agrupamento são tanto teóricas como empíricas. Na Figura 7, podemos observar que cada classe contém quatro emoções. Ela também explica que as mesmas foram selecionadas por se constituírem como emoções modais¹⁷.

Figura 7 – Classes de Emoções



Fonte: Tran (2004, p. 66).

¹⁷ De acordo com Scherer (2005) as emoções básicas ou modais são emoções utilitárias que desempenham um papel importante na adaptação a eventos de ocorrência frequente e que são significativas à vida de organismos.

Como podemos observar, as quatro classes de emoções estão organizadas dimensionalmente em quatro quadrantes, estando as emoções positivas nos quadrantes da direita, e emoções negativas nos quadrantes da esquerda. Desse modo, passaremos a discutir as quatro classes de emoções, de acordo com o estudo realizado por Tran (2004).

3.2.2.1 Emoções de Realização

A emoções de realização são orgulho, júbilo, alegria e satisfação. Segundo Tran (2004), elas têm as seguintes características em comum: são emoções positivas com avaliação de alto controle sobre os eventos e suas consequências; elas aumentam a autoestima e bem-estar; se relacionam a comportamentos exuberantes, expansivos e animados (orgulho, júbilo e alegria¹⁸); e marcam a celebração de sucesso.

Como aspectos negativos dessa classe de emoção, a autora cita que elas podem encorajar a estagnação, já que podem gerar uma superestima de méritos pessoais. Podem também gerar inveja ou hostilidade de outros no caso de demonstração de orgulho ou ainda prostrar a busca por novas alternativas. (TRAN, 2004).

3.2.2.2 Emoções de Aproximação

Tran (2004) diz que alívio, esperança, interesse e surpresa são as emoções de aproximação. Tais emoções são positivas com uma avaliação de pouco controle sobre os eventos e suas consequências. Elas também se orientam para o futuro. Esperança e interesse são associados a comportamentos vigilantes, mobilizados, comprometidos, energéticos e motivados, enquanto alívio é mais relaxado, com objetivo de recuperar energia para novos eventos. A surpresa é relacionada a um comportamento de direcionamento a um evento inesperado.

Segundo a autora, as implicações negativas dessa classe são desistência, objetivos pouco realistas, ações inapropriadas, atenção dispersa e dispersão de energia.

¹⁸ A satisfação é associada à serenidade, ao relaxamento e à capacidade receptiva.

3.2.2.3 Emoções de Resignação

Esta classe de emoções é caracterizada por serem emoções negativas com uma avaliação de pouco controle sobre os eventos e suas consequências. São as emoções constituintes dessa classe a tristeza, o medo, a vergonha e a culpa. Tais emoções conduzem a um comportamento de pouco esforço, atividades reduzidas, pouca inovação e pouco foco interno. As tendências de ação associadas são evasão e fuga. (TRAN, 2004).

Tran (2004) afirma que as implicações positivas dessa classe podem ser associadas ao fato de tais emoções proporcionarem um tempo de recuperação, prevenirem os indivíduos de se envolver em empreendimentos arriscados e levarem-nos a analisar melhor os riscos. Segundo a autora, a vergonha pode ser associada ao auto aperfeiçoamento. Aragão (2011), por sua vez, defende que a vergonha pode estar relacionada a crenças relacionadas ao modo como esses alunos se veem em sala de aula.

3.2.2.4 Emoções Antagônicas

Em sua tese, Tran (2004) afirma que inveja, repulsa, desprezo e raiva pertencem à classe de emoções antagônicas, caracterizadas por serem negativas e com uma avaliação de alto controle sobre os eventos e suas consequências. Elas aumentam a agressividade e podem criar um clima de retaliação e briga. A tendência de ação associada a essa classe é a de preparação para o ataque.

Por outro lado, ela afirma, essa classe de emoções pode também gerar confiança e, com a quantidade certa de energia, pode gerar o objetivo de se ganhar, de sinalizar a necessidade de mudança de atitude e de gerar coesão em grupos.

Tendo em vista as características das quatro classes de emoções explicitadas acima, podemos afirmar que os quadrantes com grupos de emoções apresentados por Tran (2004) são úteis para o entendimento das emoções pré- e pós-aplicação das tarefas propostas nesta pesquisa-ação, e pretendemos relacionar essas emoções com os construtos teóricos sobre aprendizado apresentados. Para os fins desta pesquisa, a GEW com rótulos em todos os círculos apresentada na figura 5 facilita a classificação das respostas abertas dadas pelos participantes e também a localizá-las graficamente em um dos quatro quadrantes da figura 7. Ressaltamos

que apesar de a GEW ter sido elaborada principalmente para a coleta de respostas com escolha forçada, perante as características desta pesquisa, com pequeno número de participantes e foco no caráter êmico e qualitativo, decidiu-se pelos alunos descreverem suas experiências de forma aberta nas entrevistas semiestruturadas com posterior interpretação e posicionamento das respostas na GEW pela pesquisadora, conforme será discutido no capítulo de metodologia mais adiante.

Vale ressaltar que, segundo a pesquisadora, as classes elaboradas por ela foram organizadas em quatro grupos de quatro emoções. Porém, tais classes não são exaustivas, isto é, pode haver mais grupos e possibilidades de agrupamentos, e essas classes estão, em sua essência, fortemente entrelaçadas aos aspectos de vida. As emoções não se restringem apenas a nível psicológico e são transmitidas de indivíduo para indivíduo de dentro de um grupo. (TRAN, 2004).

Finalmente, podemos afirmar que, a partir das emoções, como vistas por Scherer (2005), pelas classes de emoções (TRAN, 2004) e por Garrett e Young (2009), podemos compreender melhor como os aprendizes avaliam e reagem às atividades ao longo de um curso, trazendo um retorno (*feedback*) e possibilitando a tomada de ações junto ao aluno que se encontra motivado/desmotivado, interessado ou preocupado, propondo ações e sugerindo próximos passos. Sendo essas emoções culturalmente construídas, elas são importantes para as trocas interacionais em ambientes físicos e virtuais, fornecendo pistas significativas sobre adaptações e modificações necessárias em ações pedagógicas de caráter colaborativo, com vistas a um processo de aprendizagem socioculturalmente informado.

Tendo em vista a inseparabilidade de cognição e emoções (BOWER, 1992; LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009; SCHERER, 2005; SWAIN, 2013), podemos reafirmar que elas são parte fundamental do processo de aprendizado. Conforme exploramos neste capítulo, os efeitos tanto positivos quanto negativos das emoções no aprendizado não estão simplesmente relacionados ao fato de emoções positivas ou negativas terem surgido durante o processo de aprendizagem. Podemos afirmar que essa relação é mais complexa. Portanto, acreditamos que a partir do modelo científico e gráfico apresentado nos estudos de Scherer (2005) e Tran (2004), teremos uma ferramenta importante de análise para acessar a relação entre a afetividade e o aprendizado de línguas.

Segundo Hall (2001), a teoria sociocultural pressupõe a compreensão da ligação intrínseca entre as dimensões cognitivas e afetivas do aprendizado. Desse modo, o estudo das crenças e emoções que permeiam o processo de ASL e que, como tais, se modificam ou ficam estagnadas durante a experiência de aprendizagem, podem dizer muito sobre como se deu esse processo.

Destarte, se vislumbramos uma perspectiva êmica do processo de aprendizagem, a representação deste processo precisa levar em consideração as crenças e emoções dos alunos, pois somente a partir da interpretação dessas que podemos entender parte deste processo. Conforme Aragão (2011, p. 302, tradução nossa) defende, “[...] os alunos, como humanos, existem na linguagem e nas emoções”. Ao analisar os relatos dos alunos sobre suas experiências de aprendizado, poderemos nos deparar tanto com descrições das emoções envolvidas no processo, como com a de crenças que permeiam tal experiência. Retomando o fato de que as identidades dos alunos são mutáveis e complexas (LONGARAY, 2007) entendemos que procurar por emoções e crenças em seus relatos nos proporciona conhecer um pouco da perspectiva êmica e complexa.

Neste capítulo discutimos os construtos teóricos sobre emoções e crenças de modo a propor um modo de captar a complexidade dos alunos como indivíduos sociais perante o processo de aprendizagem. Pretendemos a partir dessa teoria, elaborar uma possibilidade de se entender o processo de aprendizagem de forma êmica através das crenças e emoções descritas pelos participantes desta pesquisa. Para tanto, definimos nosso entendimento de emoções e classes de emoções a partir da perspectiva de diversos autores (EKMAN, 1999; GARRET; YOUNG, 2009; SCHERER, 2005; SCHERER; TRAN, 2001) e de crenças conforme Woods (2003) e Barcelos (2001, 2004, 2015).

4 INGLÊS INSTRUMENTAL: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DE CONCEPÇÕES DE LEITURA E BLENDED LEARNING

O ensino de línguas estrangeiras vem tomando cada vez mais importância com a globalização e a exigência do mercado de trabalho que demanda profissionais aptos a se comunicar em uma ou até mais línguas estrangeiras. Mas o que exatamente é o ensino de línguas para fins específicos? Muitos autores descrevem o inglês instrumental, ensino de inglês para fins específicos ou ESP¹ como uma abordagem calcada nas necessidades de um grupo específico de alunos. (CELANI, 2008; HUTCHINSON; WATERS, 1987; VILAÇA, 2010). De acordo com Hutchinson e Waters (1987), nessa abordagem, o propósito está em ensinar a comunicação em língua inglesa focada para a área de trabalho ou estudo. Vilaça (2010) sugere que esse tipo de ensino prioriza habilidades e conhecimentos baseados no levantamento das necessidades dos alunos, e Celani (2008) descreve que a perspectiva do ESP é aprender para um propósito em um contexto que traz razões claras e significativas para aprendizes e professores.

Levando em consideração as necessidades dos alunos, sem deixar de lado as práticas sociais e contextos socioculturais e proporcionando oportunidades de agir pela própria língua, o ensino de LINFE tem que levar em conta que estamos inseridos em um contexto de cibercultura onde a simples transmissão de conhecimentos não é mais suficiente. Vivemos um mundo conectado onde podemos acessar a tradução de um texto através de apenas um clique no computador. Desse modo, o mercado de trabalho passa a exigir profissionais que possam ir além da decodificação da língua per se. O papel das LINFES hoje é formar profissionais que conhecem uma LE mais a fundo e que possam agir através dessa LI, ser crítico na leitura e, principalmente, tenham conhecimento de mundo. Frente a este desafio, questionamos: qual o papel das LINFES nesse novo contexto e como isso se relaciona com uma perspectiva de *blended learning*? Passamos, portanto, às questões teóricas que podem nortear a resposta a esta questão.

¹ Trataremos os termos como sinônimos e utilizaremos também a sigla ESP proveniente do nome em inglês, *English for Specific Purposes*.

4.1 INGLÊS INSTRUMENTAL E CONCEPÇÕES DE LEITURA

O ensino de LINFE, ou mais especificamente o ensino de inglês para fins específicos² (ESP), surgiu após a segunda guerra mundial, fundamentado por três noções principais: as demandas do mundo em expansão tecnológica, novas ideias sobre língua advindas dos estudos de linguística e os avanços na psicologia educacional que enfatizavam a centralidade do aprendiz no processo de aprendizado. Desse modo, o ESP surge impelido pelas forças da tecnologia e do comércio que motivaram um grande número de pessoas a aprender inglês, não por prazer ou prestígio, mas por que a língua inglesa surgia como peça-chave nas transações comerciais e na tecnologia. As descobertas sobre as variações linguísticas em contextos específicos, por sua vez, ofereceram a possibilidade de determinar características que poderiam compor a base para os cursos de inglês para tais contextos. Além disso, elas também possibilitaram delimitar o foco do ensino a partir dos interesses e necessidades dos aprendizes, encorajando assim o desenvolvimento de cursos nos quais tais interesses e necessidades eram primordiais e garantindo, assim, a motivação dos alunos e efetividade dos cursos. (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

Celani (2008) apresenta os princípios básicos de uma abordagem ESP. A autora aponta que tais princípios podem ser brevemente descritos como envolvendo uma ou mais das seguintes características:

- (1) leva em conta as razões e necessidades dos alunos para a aprendizagem;
- (2) busca a construção de capacidades e habilidades básicas para fins definidos;
- (3) se baseia no conhecimento prévio que os alunos trazem consigo para a aprendizagem;
- (4) permite que os alunos tenham uma voz, fazendo uso da linguagem significativa e permitindo aos alunos ver razões para a aprendizagem; e
- (5) ajuda os alunos a desenvolver estratégias individuais para a aprendizagem;

Portanto, o ensino de LINFE está intrinsecamente ligado ao levantamento de necessidades dos alunos, levando em consideração o conhecimento prévio e focando no desenvolvimento de estratégias que conduzirão a um uso autônomo e

² Celani (2008) e Hutchinson e Waters (1987) utilizam ESP que, para nós, é sinônimo de LINFE.

dinâmico por parte do aprendiz. Contudo, devemos considerar que os contextos socioculturais e práticas sociais também devem ser levados em consideração ao conceber o ensino instrumental de línguas (STANKE, 2011; TAKAKI, 2012; CELANI, 2008). Takaki (2012) enfatiza a necessidade de um conceito mais flexível de ESP a fim de enfatizar um ensino integrador e contextualizado, bem como o trabalho da expansão da capacidade crítica dos participantes. Logo, a autora salienta a necessidade de pesquisas que considerem “ESP como uma prática social complexa que vai além da prática restrita às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em inglês” (p.973).

Stanke (2011) sugere que o trabalho do professor em um curso de LINFE, no qual a compreensão de textos é um dos objetivos, tem caráter multifacetado: o professor deve ser facilitador, ajudante, conselheiro, coordenador, *designer* de curso, fornecedor de material didático, pesquisador, colaborador e avaliador. A autora ressalta que o ensino de leitura não deve ser visto como uma atividade passiva e que a interação é um aspecto inerente ao processo de leitura. Assim, a leitura deve ser abordada como uma atividade cognitiva complexa que envolve mais do que decodificar ou decifrar o código linguístico, mas que está atrelada a uma prática social que inclui valores, crenças e vivências pessoais do leitor que contribuem para a formação do sentido.

Nesta tese, o nosso foco centrar-se-á principalmente no ensino de leitura de língua inglesa para alunos dos cursos de Engenharia e Geologia. Porém, convém advertir que essa escolha não é calcada na assunção de que o ESP foi adotado no Brasil com a ideia de que sua natureza e seu propósito estariam na leitura apenas (CELANI, 2008). Optamos por centrar nosso foco no ensino da habilidade de leitura por motivos de delimitações da pesquisa, a partir das competências e conhecimentos a serem desenvolvidos na disciplina escolhida como foco de estudo³. O foco na leitura não implica dizer que ensino de leitura e ESP são sinônimos, pois acreditamos que o ensino de inglês instrumental pode e deve focar nas outras habilidades.

Podemos afirmar que o ensino de ESP deve ser calcado nas práticas sociais, na criticidade e, principalmente, nas necessidades e objetivos do grupo de aprendizes. Desse modo, os aspectos relacionados ao letramento, educação

³ Discutiremos as competências e conhecimentos da disciplina no capítulo 5.

linguística e gêneros textuais são importantes norteadores para essa prática. O papel da LE nesses casos acaba por ir além da significação de um novo código linguístico e perpassa a decodificação de textos, dando ao aluno oportunidades de agir e interagir a partir dos textos e da língua alvo.

Muito tem sido discutido sobre o papel das línguas estrangeiras e língua materna no ensino. Diversos autores concordam que há necessidade de ir além do mero conhecimento linguístico e de que as disciplinas de LE têm também como obrigação formar cidadãos e colaborar com a criticidade dos alunos (BAGNO; RANGEL 2005; BRITTO 2007; GARCEZ 2008; LEFFA 2005). Por essa razão, acreditamos ser necessário revisar também os conceitos de educação linguística e de letramento, refletir sobre o papel do ensino de LINFE e de como esses conceitos podem contribuir para a formação acadêmica.

Segundo Bagno e Rangel (2005), todos os fatores socioculturais que durante nossas vidas nos fazem adquirir, ampliar ou desenvolver o conhecimento sobre nossa língua materna e outras línguas são entendidos como educação linguística. Segundo os autores, esse conhecimento inicia quando nascemos e temos nossas primeiras interações com a família e a comunidade. Entretanto, essa educação linguística pode e deve ser objeto de formalização no âmbito educacional. Como parte dessa educação linguística não institucionalizada, fazem parte os preconceitos e mitos sobre língua encontrados em nossa sociedade, e é nesse sentido que atua a educação linguística dita institucionalizada: quebrando certos preconceitos e permitindo que os indivíduos possam entender melhor seu papel na sociedade.

Segundo Garcez (2008), educação linguística em LE não é necessariamente formar um falante proficiente da língua, mas sim “a formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo” (p.53). Assim como nas aulas de língua materna busca-se mais do que alfabetizar e toma-se o letramento como uma forma de empoderamento dos alunos frente à sua língua (BRITTO, 2007), as aulas de LE também podem contribuir para este letramento. Bagno e Rangel (2005, p. 69) defendem que o letramento cria “condições para que o indivíduo ou grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa”. Assim, as aulas de LINFE devem contribuir para a formação de sujeitos pensantes que, no sentido de letramento, estarão prontos para interagir com documentos e textos em língua inglesa não somente de forma mecanizada, mas que possam construir sentido a

partir destes e que possam entender os contextos profissionais e culturais em que esses textos se encontram inseridos.

Os cursos de graduação têm por objetivo formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho e a vida acadêmica e, não há dúvida, esse profissional necessita do conhecimento linguístico atrelado à sua profissão para ser considerado qualificado. Saber lidar com os gêneros pertinentes à sua área de trabalho e estudo com certeza é um objetivo almejado e pertinente ao ensino de LINFE. Segundo Marcuschi (2008), um maior conhecimento sobre os gêneros textuais é necessário tanto para a produção como compreensão de textos. Marcuschi também sugere que o trabalho com gêneros textuais é uma ótima oportunidade para se lidar com a língua em seus diversos usos do dia-a-dia.

De acordo com Swales (2009), o trabalho com gêneros está baseado na mediação entre as situações sociais e os textos que respondem estrategicamente às exigências de tais situações. Tendo isso em vista, o trabalho com gêneros textuais deve estar calcado também nas dimensões sociais. Há necessidade de se trabalhar os contextos nos quais esses gêneros podem ser usados e também os papéis desempenhados pelos diferentes gêneros em cada situação. Além disso, o conhecimento acerca da língua, além do signo linguístico, também vem somar a esse processo, pois no momento em que os alunos sabem mais sobre a língua, eles poderão adquirir uma visão mais integral dos contextos sociais e do papel tanto da língua quanto dos gêneros.

Em conjunto com o ensino baseado em gêneros, a educação linguística vem a complementar a formação desse profissional. No momento em que contribuímos para a formação de um sujeito crítico que reflete sobre a sua própria língua e sabe como interagir com os gêneros pertinentes à sua área na LE que está aprendendo, este se tornará um profissional mais capaz. Por esse motivo, as aulas de LINFE devem se tornar um espaço além do mero conhecimento linguístico, onde se possa falar de e sobre línguas e culturas. Schlatter e Garcez (2012, p. 37) destacam que esse espaço deve servir “antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa ou outra língua”. Celani (2008) afirma que dentro da estrutura educacional, o professor tem um papel muito importante como mediador na formação dos alunos como participantes plenos nos discursos interacionais e nas práticas sociais que compõem o mundo.

Se acreditamos que é através da língua que nos constituímos sujeitos, interferimos no mundo onde vivemos e construímos relações com outros seres humanos, então começamos a vislumbrar o quão importante a linguagem pode ser no nosso dia-a-dia e em nossas vidas profissionais. Por esse motivo, é importante que a aula de línguas estrangeiras e de língua materna em nível de graduação possam dar condições aos seus alunos de refletir sobre esses aspectos.

Segundo Britto (2007, p.24), a língua “é uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo”. Em vista disso, os futuros profissionais devem ter a oportunidade de construir seu conhecimento através desse contato com a LE e os diversos gêneros textuais relacionados ao seu contexto profissional, pois esta etapa de suas vidas será de fundamental importância na constituição de suas identidades como profissionais.

Conforme vimos, uma perspectiva mais flexível de ESP ou LINFE é necessária (TAKAKI, 2012), assim como as necessidades dos alunos continuam por nortear o que vai ser ensinado. Nessa perspectiva, o contexto sócio-linguístico deve ser também levado em consideração. Dentro disso, além de se trabalhar com os gêneros como mediação social entre os textos e situações sociais (SWALES, 2009), surge também a necessidade de se trabalhar no sentido de dar voz aos alunos e desenvolver estratégias (CELANI, 2008). Consequentemente, torna-se fundamental que as aulas de LINFE abordem também os aspectos da educação linguística e que deem condições para que os alunos possam adquirir conhecimentos além dos requisitos linguísticos exigidos pelo mercado de trabalho, tornando-os ainda mais críticos e autônomos nesse processo. Um aluno consciente que começa a questionar e observar os aspectos linguísticos e culturais que o rodeiam acaba por se inserir nessa sociedade do conhecimento como um agente, e não apenas como receptor, contribuindo assim para uma sociedade mais consciente.

Quando concebemos o ensino de LINFE vinculado aos gêneros textuais, é indispensável que esse ensino não seja desvinculado de seu contexto sociocultural e deve estar calcado nas práticas sociais relacionadas. Para tanto, é necessária a interação, pois a base das práticas culturais está na interação humana, e é através dela que nos constituímos como sujeitos. Tendo em vista que trabalhar os gêneros em seus contextos sociais necessita e incentiva a interação com o outro, e que essa interação é tão cara à ASL na concepção da teoria sociocultural, faz todo o sentido

conceber o ensino de LINFE vinculado aos gêneros textuais e seus contextos sociais.

Visto que o uso das TDs também é parte do letramento na sala de aula, e que a habilidade de usá-las eficientemente no mercado de trabalho é um objetivo significativo para os alunos, temos que aproveitar a essência do ciberespaço. Os aspectos de colaboração e de produção de conhecimento, característicos da cibercultura, favorecem uma abordagem sociocultural de aprendizado que, em conjunto com a abordagem *blended*, vêm somente a somar no contexto de ensino de LINFE.

Negueruela-Azarola (2011) afirma que, se as crenças são parte da mediação conceptual, ensinar de modo a transformar as crenças implica na promoção de tais crenças a partir de atividades que construam sentido. Assim, esta tese vem ao encontro disso, ao promover o ensino de LINFE com tarefas colaborativas, baseadas em gêneros e com uma abordagem de BL.

Vale ressaltar que a noção de aprendizagem na TSC concebe o indivíduo como um ser mutável e com suas emoções e crenças como parte de sua identidade que moldam suas estratégias de aprendizado, suas expectativas e seu modo de interagir com o mundo ao seu redor, e é a partir da perspectiva ética que podemos entender como esse processo ocorre. Assim, formar profissionais que possam vir a ser participantes plenos nos discursos interacionais e nas práticas sociais que compõem o mundo depende também do processo de crenças e das emoções desse indivíduo. Pois, conforme Woods (2003) afirma, essa modificação no sistema de crenças é também parte da estrutura dentro da qual o aprendizado ocorre. Isso somado ao uso de tarefas colaborativas contextualiza a sala de aula, levando em consideração os aspectos mencionados, trazendo assuntos relevantes à área de trabalho dos alunos, considerando as dimensões sociais e também utilizando a LINFE para um propósito no mundo. Ademais, as TDs proporcionam a publicação do conhecimento adquirido além da sala de aula e a concepção de que os alunos também são construtores de conhecimento. Portanto tal concepção de ensino pode trazer mais autenticidade, autonomia e uma atitude positiva por parte dos alunos frente ao processo de aprendizagem. Desse modo, podemos começar a nos encaminhar à construção de um conceito de ESP que leve em consideração o uso da língua inglesa no contexto de cibercultura, enfatizando uma aprendizagem colaborativa.

4.2 BLENDED LEARNING

Conforme Tori (2009), *Blended learning* (BL) é uma grande tendência para o futuro, na medida em que as tecnologias digitais (TDs) são cada vez mais parte de nossas atividades cotidianas e acabam por ser também essenciais na sala de aula. Tal abordagem de ensino busca trazer elementos do ensino a distância mesclado a elementos da sala de aula presencial, e se caracteriza, portanto, por uma busca por trazer o que há de melhor em cada uma dessas abordagens antes distintas. (GRAHAM, 2006; HUBBARD, 2009; RODRIGUES, 2010; SHARMA, 2010; TORI, 2009). Alguns autores apontam que BL tende a se tornar praticamente sinônimo de ensino, já que no futuro as distinções entre ensino a distância, ensino presencial e o atual BL tendem a desaparecer (GRAHAM, 2006; TORI, 2009).

Esta tese visa apresentar um modelo de ensino em contexto *blended*. Para tanto, torna-se necessário entendermos um pouco de como a nossa sociedade se constitui nesse mundo digital e no contexto da cibercultura, e como podemos conceber o ensino e a aprendizagem nesse contexto para, posteriormente, fazer uma reflexão sobre como se dá o aprendizado com o uso das TDs no contexto de cibercultura.

Podemos dizer que as chamadas “novas tecnologias de comunicação” (NTCs) já não são tão novas assim. Segundo Lemos (2013), elas tiveram o seu *boom* no século XIX, por meio do telégrafo, telefone, rádio e cinema, com os quais a sociedade já ampliava seu “desejo de agir a distância da ubiquidade” (p.68), desejo que se torna um tanto mais real com o ciberespaço no século XXI. O que chamamos efetivamente de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975, quando as telecomunicações se unem com a informática. A partir dessa fusão, a informação deixa a hierarquia da árvore (um-todos) tradicional da *mass media* e passa a ser multidirecional (todos-todos). Nesse ponto, surge a necessidade de se pensar a comunicação não mais de forma unilateral, mas sim de forma bidirecional entre grupos e indivíduos, considerando as noções de interatividade e descentralização da informação que vêm embutidas nos novos *media*⁴(LEMOS, 2013).

⁴ Segundo Lemos (2002), os *media* são instrumentos de simulação que podem, de forma técnica, alterar o espaço-tempo, como as inovações midiáticas desde o telégrafo elétrico até a *Web*, *chats*, etc.

Essa nova forma de organização da informação, comunicação e interação faz parte do que chamamos de cibercultura. O termo “cibercultura” é definido por Levy (2010, p.17) como:

[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Todos esses fatores abrangidos pela cibercultura acabam por moldar a forma com que nos comunicamos, trabalhamos e agimos na atualidade. Os valores e modos de pensamento também se modificam a partir do crescimento do ciberespaço e é essencial que tanto instituições como professores modifiquem suas práticas a partir destes.

Segundo Lemos (2013), “a atividade tecnológica é fruto de cultura, enquanto tal, procura manter sua estabilidade em suas formas próprias, ficando assim vulnerável às ações da vida” (p. 272). Por conseguinte, é necessário ver a educação nesse sentido, inserida na cultura (que se torna cada vez mais ubíqua e informatizada), relacionada às ações de vida de seus participantes, que influenciam e são influenciados pelas tecnologias. Logo, podemos inferir que a educação e as tecnologias estão inter-relacionadas, e, nesse sentido, as ações pedagógicas e as tecnologias não definem umas às outras, mas sim evoluem de forma entrelaçada, sendo ambas frutos e propulsoras da cultura da sociedade na qual estão inseridas.

Um ponto eminente de mudança na educação parece ser a perda da hierarquia um-todos, ao considerarmos os aspectos relacionados à comunicação professor-alunos na sala de aula. É mais que necessário repensar esse formato. Em tempos em que grande parte da informação está disponível na *web*, há necessidade de se refletir sobre o tipo de formação necessária ao indivíduo que já tem acesso à informação que precisa. Como podemos auxiliá-lo a utilizar essa informação de forma mais eficiente? Levy (2010) defende que o papel do professor deve ser o de animador da inteligência coletiva de seus alunos. Assim, colocamo-nos frente ao desafio de planejar nossas práticas pedagógicas a fim de contemplar essa realidade.

A partir da análise desse novo modo de agir, pensar e socializar, há a possibilidade de discutir quais saberes são relevantes a alunos e professores da graduação, visto que, como profissionais, eles estarão inseridos na cibercultura. O simples repasse de conteúdo passa a ser menos relevante, uma vez que a

informação se encontra disponível. Surge então a necessidade de que os alunos sejam capazes de filtrar a informação relevante e moldá-la aos usos que pretendem fazer dela.

No que concerne às línguas, é importante salientar que estas acabam por se modificar a partir do surgimento de novas tecnologias. Novos gêneros emergem e há também a necessidade de se acompanhar e contemplar tais gêneros nas aulas de LE. Segundo Marcuschi (2004, p. 17), quando há um novo meio tecnológico, na medida em que esse meio surge com novos propósitos comunicativos e uma forma de ação social específica, ele irá também interferir na natureza do gênero produzido. Marcuschi (2004, p.17) também analisa o papel da escola nesse contexto:

[...] já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação.

Fica evidente que este amanhã já se reflete nos dias atuais e que a resposta a esta indagação é clara, já que muitos dos materiais e manuais didáticos de ensino de LE já trazem reflexões sobre gêneros como redes sociais, e-mails, blogs, *chats*, etc. Porém, nos dias de hoje, não basta refletir ou simular esses usos. Na verdade, acreditamos que é necessário que esses gêneros sejam incluídos na rotina de ensino. No caso, nos colocamos frente ao desafio de utilizar esses gêneros como ferramentas elementares de comunicação para a realização das tarefas pedagógicas, além do uso de outros meios, é claro. Portanto, o ensino de LINFE deve não só refletir e utilizar esses meios e gêneros, mas incorporá-los e trabalhá-los com profundidade, a fim de preparar os alunos para os utilizarem na vida profissional e acadêmica.

Desse modo, esta tese atenta integrar o ensino de LINFE à tecnologia a partir de um modelo de BL. De acordo com Hubbard (2009), considerando o modo como os computadores se tornam cada vez mais parte de nossas vidas e como têm permeado outras áreas da educação, a questão deixa de ser a de se devemos usar computadores no ensino de línguas, e passa a ser como devemos usá-los⁵.

Assim como as tecnologias, a relação entre ensino de línguas e uso de computadores também não é algo novo. As abordagens para a integração do ensino

⁵ Grifos meus.

de línguas ao computador são frequentemente chamadas de CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Segundo Yang (2010), os computadores têm sido usados para ensino de inglês desde os anos 1960, e a história do CALL pode ser dividida em três estágios principais: estrutural behaviorista, CALL comunicativo e CALL integrativo. O primeiro estágio do CALL inicia nos anos 50 e tem sua implementação nos anos 60 e 70, e era baseado em abordagens behavioristas com *drills* de repetição, explicações gramaticais e testes de tradução (YANG, 2010)

O CALL comunicativo emerge no final dos anos 70 e no início dos anos 80, ao mesmo tempo em que as abordagens behavioristas estavam sendo rejeitadas tanto em nível teórico como pedagógico. Desse modo, o CALL comunicativo começa a focar mais no uso das formas ao invés de na forma em si, ao ensino de gramática implícito e no encorajamento de uso de enunciados originais por parte do aprendiz (YANG, 2010).

O CALL integrativo por sua vez, procura integrar mais a fundo as quatro habilidades e a tecnologia no processo de aprendizagem. Por isso, os alunos usam uma variedade de ferramentas tecnológicas como um processo contínuo de uso e aprendizagem da língua, ao invés de visitar um laboratório uma vez por semana para exercícios isolados (YANG, 2010). Nesse terceiro estágio, a abordagem teórica subjacente é a sócio cognitiva, de modo que a interação do aluno com o computador não é mais a ideia central, e sim a interação com outros humanos via computador. Conseqüentemente, há uma ênfase maior em buscar interação significativa em discursos autênticos. Os computadores são vistos como ferramentas mediadoras que dão formato ao modo como interagimos com o mundo. Segundo Hubbarb (2009), a tecnologia acrescenta novas dimensões ao domínio já multifacetado de ensino de LE e acaba por exigir novos conhecimentos e habilidades daqueles que pretendem introduzi-la na sua prática profissional.

Conseqüentemente, podemos vislumbrar que a relação entre as características da cibercultura e do ensino de línguas estrangeiras presente nessa terceira geração de CALL está focada, principalmente, na primazia da interação com o outro. Segundo Lemos (2006), a cibercultura está baseada na liberação do polo de emissão, no princípio da conexão em rede e na reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinaatórias, considerando que qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação, e na possibilidade de adicionar e colaborar em rede. Portanto, podemos afirmar que, já sendo bastante valorizada a

interação com o outro, busca-se ainda uma interação significativa com outros humanos no sentido de proporcionar a construção de conhecimento a partir dessa interação e, conseqüentemente, vamos nos distanciarmos do formato com polo emissor único.

Portanto, frente a esse contexto, podemos enxergar uma tendência a um processo de ensino que leve em conta tais características da cibercultura: tomar o aluno como também produtor de conhecimento, priorizar as práticas colaborativas e considerar o sincretismo e pluralismo cultural. Desse modo, ao examinar os contextos de *blended learning* (BL), devemos levar tais características em consideração.

De acordo com Sharma (2010), BL não é propriamente um novo conceito. O termo era primeiramente utilizado no mundo corporativo, referindo-se a cursos que permitiam que os trabalhadores pudessem permanecer no ambiente de trabalho e estudar por intermédio de manuais de estudo, vídeos e uso da web. No contexto educacional, o autor destaca três conceitos de *blended learning* (BL):

- a integração de abordagens tradicionais com abordagens de ensino a distância;
- a combinação de mídias e ferramentas em um ambiente virtual de aprendizagem; e
- a combinação de um número de abordagens pedagógicas, independentemente do uso de tecnologias.

Para fins desse estudo, achamos que a primeira definição apontada por Sharma (2010) parece ser a mais próxima ao que buscamos, já que almejamos a integração de abordagens tradicionalmente associadas ao ensino a distância no contexto presencial. Portanto, nesse entendimento, as TDs são utilizadas a fim de promover o aprendizado dentro e fora da sala de aula física. O autor salienta que devemos levar em consideração que, nessa abordagem, um dos fatores principais é a adequação de cada meio de ensino e sua relevância com o tipo de atividade a ser realizada.

Hubbard (2009) descreve BL como aulas que são ministradas parcialmente face a face e online. Já Sharma (2010) afirma que uma das preocupações principais do BL é a identificação da mistura ideal entre ensino tradicional e virtual ao ministrar um curso de línguas. Assim, o autor aponta essa abordagem como uma representação da busca por promover uma experiência de aprendizado mais

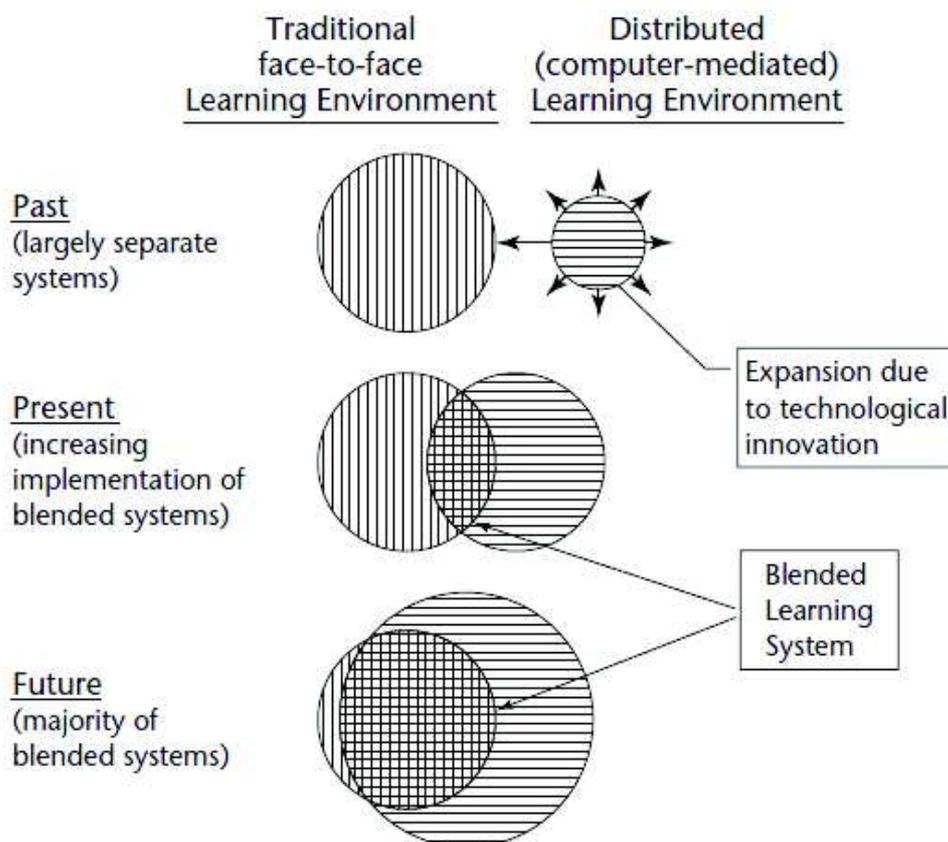
eficiente e o considera um conceito importante na área de ensino de línguas, já que seu foco está na procura por essa “melhor prática”.

Segundo Rodrigues (2010, p.5), há pesquisas abundantes sobre o tema no Brasil, mas não de natureza teórica. O autor aponta a necessidade de estudos na “centralidade do LMS (*Learning Management System*)⁶, conjunção de diferentes abordagens de ensino, interação de variadas ferramentas e a adoção dos espaços de vida no processo de ensino-aprendizagem”. O autor também sugere a necessidade de incorporar os recursos tecnológicos que estão no cotidiano do aluno.

Graham (2006) afirma que, apesar de ser uma palavra da moda no cenário corporativo e de educação superior, o termo BL ainda acarreta um pouco de ambiguidade. Segundo o autor, essa abordagem é uma combinação de instrução de dois modelos de ensino historicamente separados, o ensino presencial tradicional e o ensino a distância, que começou e continua a se expandir exponencialmente com as novas tecnologias. O autor defende ainda que, no passado, esses dois arquetípicos ambientes de ensino permaneciam separados, devido aos seus diferentes métodos e meios de ensino. Na Figura 8 abaixo podemos observar a convergência progressiva dos dois modelos de ensino no passado, presente e futuro.

⁶ *Learning managemnet system* ou LMS é qualquer tecnologia educacional online ou software que permita a administração, disseminação e docunetação de outras tecnologias ou materiais educacionais para o ensino a distância ou *e-learning*, como por exemplo, o *Moodle*.

Figura 8 – Convergência progressiva dos ambientes presencial e a distância, permitindo o desenvolvimento de sistemas *blended learning*.



Fonte: Graham, 2006, p.6.

Graham (2006) explica a convergência desses dois ambientes de ensino. Enquanto na modalidade presencial tradicional o ensino geralmente ocorria direcionado pelo professor com mídia restrita a textos escritos, no modo a distância seguidamente se enfatizava o ritmo do aluno e as interações com os materiais didáticos e com mídias diversas (áudio e vídeo, por exemplo), de modo assíncrono. Porém, as inovações tecnológicas (principalmente as digitais) cada vez mais facilitam a realização de tarefas síncronas no modo a distância, enquanto que, no ensino presencial, passamos cada vez mais a utilizar as diferentes mídias. Portanto, Graham defende que a tendência aos sistemas híbridos ou de BL só aumentará, de modo que no futuro talvez esse termo até mesmo desapareça, já que tal sistema tende a se tornar ubíquo. Tori (2009) também considera os cursos híbridos ou BL como o resultado da descoberta dessas duas modalidades.

De acordo com Graham (2006), BL pode ocorrer em vários níveis organizacionais: pode ocorrer em nível de atividade, de disciplina, de curso e em nível institucional⁷. O BL em nível institucional ocorre quando a instituição se compromete a oferecer instrução tanto presencial quanto mediada por computador. Nesses casos, há exemplos de instituições que oferecem modelos onde os alunos iniciam e terminam os cursos com aulas presenciais e têm atividades online entre as presenciais, ou em cursos que reduzem o tempo de aulas presenciais através de atividades a distância. A abordagem em nível de curso que, segundo o autor afirma, é o tipo de hibridização mais comum em universidades, ocorre no nível do currículo do curso, permitindo aos estudantes escolherem entre disciplinas *online* e disciplinas presenciais, de acordo com o que é prescrito no currículo. No BL em nível de disciplina, que segundo Graham (2006) é o tipo de *blend* mais comum, há uma combinação distinta de atividades presenciais e atividades a distância, ambas usadas como parte da disciplina, e inclui também abordagens nas quais as atividades presenciais e as mediadas por computador se sobrepõem. Outros modelos podem sugerir blocos de tempo separados cronologicamente. Por fim, o BL em nível de atividade ocorre quando uma atividade (ou tarefa) contém elementos tanto do presencial como elementos mediados por computador (GRAHAM, 2006).

BL não é uma novidade no Brasil, principalmente nos níveis institucionais e de curso, pois podemos observar em nosso país exemplos variados de universidades que oferecem parte de suas disciplinas nos modos *online* e presenciais. O Censo EAD 2013/2014 aponta um total de 447 cursos de graduação oferecidos na modalidade semipresencial no Brasil⁸. No que tange à sala de aula, temos os níveis de curso e atividade, sendo o nível de atividade aparentemente o mais tangível no caso de o professor querer tomar a iniciativa de hibridizar suas aulas. Para isso, é necessário que se tenha um entendimento sobre como podemos propor modelos de BL.

Segundo Graham (2006), modelos de BL podem ter diferentes focos, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Categorias de sistemas de *blended learning*.

⁷Traduzidos dos originais: *activity level blending*, *course level blending*, *program level blending* e *institutional level blending* (GRAHAM, 2006).

⁸ Para o censo 2013/2014 são considerados cursos regulamentados semipresenciais, *blended* ou híbridos aqueles em que até 20% da carga horária é oferecida ou realizada a distância.

<p><i>Enabling Blends</i></p>	<p>Foco primário nos aspectos de acesso e conveniência – por exemplo, <i>blends</i> que visam dar mais flexibilidade aos aprendizes ou <i>blends</i> que tentem fornecer as mesmas oportunidades ou experiência de aprendizado por uma modalidade diferente.</p>
<p><i>Enhancing Blends</i></p>	<p>Permite mudanças de incrementação à pedagogia, porém sem mudar radicalmente o modo de ensinar e aprender. Pode ocorrer em ambas extremidades do espectro. Por exemplo, em um ambiente tradicional de sala de aula presencial, recursos adicionais e talvez alguns materiais suplementares podem ser incluídos online.</p>
<p><i>Transforming Blends</i></p>	<p><i>Blends</i> que permitem uma transformação radical da pedagogia – por exemplo, uma mudança de um modelo onde alunos são apenas receptores de informação a um modelo onde alunos dinamicamente constroem conhecimento através de interações dinâmicas. Estes tipos de <i>blend</i> permitem uma atividade intelectual que não era possível na prática sem a tecnologia.</p>

Fonte: Graham, 2006, p.13.

De acordo com o autor, *enabling blends* provêm da cultura do ensino a distância, com o objetivo de oportunizar uma experiência de aprendizado equivalente ao que será oferecido no ensino presencial. Nesse sistema, os estudantes podem optar pelo que melhor se adapta às suas necessidades de custo e de tempo. *Enhancing blends* é tradicional em universidades que adotaram um LMS e salas de aulas equipadas com tecnologias. Assim, é cada vez mais comum que professores e instrutores busquem melhorias em seus cursos com algum uso de tecnologia, como por exemplo, oferecendo materiais via websites, como o Moodle, com exercícios online. Assim, Graham afirma que *enhancing blends* são a primeira etapa para os chamados *transformative blends*. Nessa última categoria, as tecnologias são usadas a fim de transformar a experiência de aprendizado e de usar

a tecnologia com o objetivo de desenvolver ambientes autênticos para a aprendizagem.

Portanto, conforme podemos observar, o termo BL é um tanto quanto abrangente. Porém, podemos dizer que o termo não trata simplesmente de utilizar as tecnologias digitais na sala de aula presencial. BL perpassa a perda da hierarquia um-todos no ensino, de modo que essa abordagem deva priorizar um uso mais eficiente da informação que já se encontra disponível na Web. Também abrange a apropriação e incorporação dos gêneros do discurso eletrônico no contexto de ensino. A partir de um conceito de BL que englobe tais premissas, podemos nos encaminhar ao que Graham (2006) chama de *Enhacing Blends*, visando realmente à transformação da prática de ensino e proporcionando uma experiência mais autêntica de aprendizado. BL inclui também a busca por uma interação mais significativa propiciada pelas TD, fugindo da mera “transposição do tradicional ao digital” e buscando uma proposta diferenciada e integrada.

Frente a isso, parece ser papel fundamental do professor não somente pensar em estratégias pedagógicas que estimulem seus alunos a se comunicar por esses meios, mas também orientá-los para que os utilizem para a construção coletiva do conhecimento, como sugere Levy (2010). Neste sentido, consideramos que a direção mais promissora na relação entre cibercultura e educação formal é a da aprendizagem colaborativa. A convergência entre os aspectos da cibercultura e uma abordagem colaborativa no ensino nos leva a pensar que a interação aparece como peça fundamental para promover o aprendizado.

Hall (2003) aponta que, dada a importância da dimensão afetiva à aprendizagem de línguas, cabe examinar os vários meios de comunicação, já que é através destes que as relações interpessoais são estabelecidas em sala de aula. Desse modo, entendemos que um conceito amplo de BL é necessário de forma a contemplar as ferramentas de comunicação, os recursos para interagir (como a internet, e-mail e demais ferramentas tecnológicas) e o papel que esses desempenham a fim de promover uma experiência de aprendizado com aspectos colaborativos. Outros importantes aspectos a serem levados em consideração são a liberação do polo emissor, a reconfiguração social e as novas combinações de informações, conforme preconizado por Lemos (2006).

Somado a isso, uma perspectiva de ensino de LINFE que se vincule aos gêneros textuais e seus contextos socioculturais e que tenha como alicerce a

educação linguística pode contribuir muito mais para a formação dos profissionais como participantes plenos em seus discursos e práticas do mercado de trabalho do que o aprendizado mecânico de listas de vocabulário e uma leitura automatizada sem criticidade.

5 METODOLOGIA

Esta tese se ocupa de examinar o ensino de língua inglesa instrumental em um contexto de sala de aula presencial mediado pelas tecnologias a partir de uma perspectiva êmica. Nesse sentido, a partir das tarefas colaborativas propostas, analisamos a percepção, crenças e emoções dos aprendizes antes e após a realização das tarefas e as interações entre alunos durante sua realização. Para tanto, adotamos uma metodologia com caráter qualitativo, se constituindo como pesquisa-ação. Segundo Mills (2007), a pesquisa-ação caracteriza-se pela investigação sistemática conduzida por professores para professores a fim de coletar informações sobre como se ensina e como os alunos aprendem com o objetivo de desenvolver uma prática reflexiva e mudanças positivas no ambiente de ensino.

Yang (2010) aponta que, a partir do paradigma sócio-cognitivo nas pesquisas de ensino de inglês mediado por computadores, o aprendizado via rede de computadores começou a ser visto com foco no discurso e desenvolvimento de comunidades de discurso. Assim sendo, as pesquisas na área têm características qualitativas e focam na análise do discurso e do contexto sociocultural, sendo baseadas em transcrições de interações sociais, observações etnográficas e entrevistas. Assim, esta pesquisa-ação tem também certo caráter etnográfico.

Burns (1999) explica que o foco principal da pesquisa-ação são tópicos concretos e práticos de grupos ou comunidades específicos. Desse modo, esta pesquisa busca demonstrar uma proposta de trabalho com tarefas colaborativas em uma perspectiva de *blended learning* e analisar a perspectiva dos alunos perante a aplicação dessas atividades, almejando, portanto, vislumbrar a perspectiva êmica do processo de aprendizagem percorrido pelos alunos em questão. Segundo Angrosino (2011, p.88), no sentido mais simples, uma perspectiva êmica “é aquela que busca padrões, temas e regularidades como eles são percebidos pelas pessoas que vivem na comunidade”; Silverman (2008) também descreve a perspectiva êmica como uma perspectiva que busca respostas a partir dos próprios conceitos e descrições dos sujeitos.

Segundo Burns (1999), a pesquisa-ação requer coleta e análise sistemática de dados. Essa metodologia permite que diferentes métodos de coleta de dados sejam adotados pelo pesquisador, permitindo, assim, triangular os dados. A

triangulação envolve a coleta de dados de diferentes fontes para que as descobertas e ideias possam ser testadas entre si. Logo, a pesquisa-ação se caracteriza como um processo flexível que pode responder rapidamente a questões emergentes que possam impactar na prática.

Apesar dessa essência flexível característica da pesquisa ação, Burns (1999) sugere quatro etapas básicas: planejamento, ação, observação e reflexão. Logo, a partir da discussão teórica realizada neste projeto de pesquisa, propomos as tarefas colaborativas como parte da etapa planejamento, conforme tais tarefas foram apresentadas na etapa de qualificação desta pesquisa e serão explicadas na seção 5.2 deste capítulo. Tais tarefas foram então aplicadas no segundo semestre de 2015, constituindo-se na etapa ação desta pesquisa, a fim de realizarmos as posteriores etapas de observação e reflexão que consistiram na gravação dos dados através das entrevistas e gravações das aulas com sua posterior análise.

Por conseguinte, a aplicação das tarefas colaborativas propostas foi gravada via áudio e vídeo, e as tarefas e atividades desenvolvidas no ambiente digital ficaram também registradas nos softwares utilizados. Já que nossa proposta é ter uma perspectivaêmica do processo, a parte de reflexão ocorreu também com a participação dos alunos, pois eles foram convidados a discutir seu processo de aprendizagem em entrevistas semi-estruturadas antes e depois de sua participação nas atividades.

Barcelos (2001) sugere o uso de ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações, no que a autora intitula de abordagem contextual. No que concerne às crenças e emoções envolvidas no processo, realizamos as entrevistas semi-estruturadas, e, em seguida, explicamos em mais detalhes sobre como foram gerados os dados nas etapas de ação, observação e reflexão.

5.1 CONTEXTO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As etapas de ação e observação desta pesquisa consistiram na aplicação das tarefas colaborativas com sua respectiva gravação em áudio e vídeo. Além das gravações, a pesquisadora também manteve anotações de campo e coletou as interações realizadas nas tecnologias digitais (TDs).

A pesquisa foi desenvolvida em uma disciplina de Inglês Instrumental para Engenharias, que faz parte do currículo dos cursos de Engenharia e de Geologia de uma universidade privada no sul do Brasil. Os estudantes participantes do estudo eram provenientes de diferentes contextos e diferentes níveis de conhecimento da língua. Os dados foram coletados através de gravações de áudio e coleta de dados nas próprias TDs utilizadas. A pesquisa foi realizada através de estágio docente em uma turma da universidade e consistiu em quatro encontros no laboratório de informática, com a realização de algumas das tarefas via computador. Nem todos os alunos da turma aceitaram participar da pesquisa, portanto foram feitos grupos de acordo com a autorização para participar ou não da pesquisa. As atividades foram realizadas em duplas ou grupos e, nesses casos, foi colocado um microfone para cada grupo dos alunos participantes da pesquisa. Foram ainda colocadas duas câmeras de vídeo na sala.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob o N° CEP 14/009 e foi aprovado conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, conforme anexo A deste trabalho.

O primeiro contato com os alunos ocorreu na semana anterior à primeira aula, e, nesta ocasião, a pesquisadora então explicou sobre a execução do estágio docente, sobre a pesquisa e participação voluntária nesta. Após esta explanação, distribuiu-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ver Anexo J) a todos alunos da sala. Os alunos que assinaram e consentiram participar da entrevista foram entrevistados no mesmo dia e foram posteriormente alocados em grupos para início do trabalho na semana seguinte. Os demais alunos, que não tiveram interesse em participar da pesquisa, participaram da mesma forma de todas atividades também em grupos, porém não tiveram sua participação gravada e nem participaram das entrevistas.

5.1.1 A disciplina de inglês Instrumental para Engenharias

A organização da disciplina de Inglês Instrumental para Engenharias é feita a partir das competências e conhecimentos que os alunos devem desenvolver. Por isso, há um comprometimento em desenvolver a leitura e compreensão de textos de divulgação científica em inglês, assim como seus princípios de organização. O aluno

deve, ao final do curso, ser capaz de compreender as ideias principais e secundárias dos textos, realizar inferências e compreender o vocabulário específico à sua área de estudo, assim como os aspectos morfossintáticos e estruturais desses textos. Quanto aos conhecimentos almejados, estão o uso de dicionário bilíngues, aspectos gramaticais e princípios de organização textual.

Quadro 3 – Competências e conhecimentos presentes na ementa da disciplina.

Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e compreender textos de divulgação científica em língua inglesa, pertinentes à área de Engenharia; • Reconhecer os princípios da organização textual dos artigos de divulgação científica; • Identificar ideias principais e secundárias, e pistas contextuais, em textos técnicos; • Realizar inferências e interpretação contextual de palavras, estabelecendo relações intratextuais e extratextuais; • Compreender aspectos morfossintáticos e de estruturas da língua inglesa constituintes da organização de textos de divulgação científica; • Identificar e compreender léxico específico às áreas de estudo da Engenharia Mecânica, da Engenharia de Produção e da Engenharia Elétrica, presentes em textos de divulgação científica.
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da organização textual do artigo de divulgação científica: o contexto situacional de sua publicação, sua organização estrutural e sua organização discursiva e linguística; • Tempos verbais: presente, passado e futuro; comparação entre o passado simples e presente perfeito; estruturas comparativas; adverbiação; pronomes pessoais, objeto, demonstrativos e relativos; verbos modais; condicionais; voz passiva e ativa; discurso direto e discurso relatado; regência verbal; regência nominal; orações condicionais e

	<p>relativas; artigos definidos e indefinidos; aspecto verbal (simples, progressivo e perfeito);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso do dicionário bilíngue (Português/Inglês–Inglês/Português) e do dicionário monolíngue inglês (técnico e não-técnico).
--	--

Fonte: ementa da disciplina.

Vale ressaltar que as competências e conhecimentos presentes no quadro acima se referem ao que deve ser desenvolvido ao longo de todo o semestre de aulas, em um total de 60 horas-aula. Nossa pesquisa-ação se concentrará em um total de 12 horas, divididas em quatro encontros de três horas. Portanto, nosso objetivo é desenvolver algumas dessas competências e conhecimentos de forma a colaborar com o todo. Propomos também que o trabalho transcenda os textos de divulgação científica¹, que são abundantes ao longo do planejamento da disciplina, de modo a trabalhar também com o discurso científico, abordando o gênero artigo científico e o subgênero resumo.

5.1.2 Os participantes da pesquisa

Dos 36 alunos que cursavam a disciplina, 15 alunos aceitaram participar da pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, os demais alunos participaram igualmente de todas as atividades, porém não realizaram entrevistas e não tiveram suas interações gravadas.

Os alunos participantes da pesquisa tinham entre 19 e 36 anos de idade e cursavam Engenharia e Geologia. Nesta turma havia tanto alunos brasileiros quanto alunos angolanos. Foi atribuído um nome fictício a cada aluno participante da pesquisa, conforme quadro abaixo, onde podemos conferir as informações de cada participante como nome idade, curso e os grupos.

¹ Segundo Cunha e Giordan (2009 p. 6) o discurso de divulgação científica se constitui como “um gênero distinto do gênero do discurso científico que guarda em si características provenientes do texto científico - a informação” e que traz no seu discurso os recursos linguísticos do discurso de origem.

Quadro 4 – Informações dos Participantes da Pesquisa.

Nome fictício	Grupo	Idade e curso
Felizardo	1	21 - Geologia
Jahari	1	22 - Engenharia de Produção
Alika	1	19 - Geologia
Niara	1	20 - Geologia
Marco	2	21 - Geologia
Larissa	2	20 - Geologia
Marcelo	2	36 - Geologia
Marla	3	Engenharia Eletrônica
Kisia	3	19 - Engenharia Cartográfica
Obama	3	Engenharia de Materiais.
Carlos ²	3	Não há dados.
Joaquim	4	21 - Engenharia de Energia
Akil	4	21 - Engenharia Cartográfica
João	4	Engenharia de Produção
Adanna	4	19 - Geologia

Fonte: elaborado pela autora.

Na grande maioria, os alunos participantes da pesquisa tinham conhecimento intermediário ou básico de língua inglesa. Muitos cursavam aulas no centro de ensino de idiomas da universidade e a grande maioria tinha uma atitude positiva em relação ao aprendizado de língua inglesa.

Como critérios de análise, decidiu-se que apenas os participantes que realizaram ambas entrevistas fariam parte da análise. No que se refere aos grupos, excluímos o grupo 3 da análise, pois apenas um dos integrantes realizou todas as entrevistas. Deste modo analisamos três grupos, contando com um mínimo de dois participantes analisados por grupo.

Para fins de análise, os alunos participantes da pesquisa que realizaram as duas entrevistas tiveram seus grupos renomeados como grupos A, B e C, correspondentes aos grupos 1, 2 e 4 conforme abaixo:

² O aluno Carlos não realizou as entrevistas, porém aceitou participar da pesquisa na gravação de dados, por este motivo não temos mais informações sobre o aluno.

Grupo A (grupo 1): Felizardo, Jahari, Alike e Niara

Grupo B (grupo 3): Marco, Larissa e Marcelo

Grupo C (grupo 4): Joaquim, Akil, Adanna e João

Vale ressaltar que a professora titular gentilmente cedeu espaço de sua turma para a realização desta pesquisa e os tópicos abordados nas aulas foram decididos em comum acordo entre a professora titular e a professora-pesquisadora, seguindo o cronograma anteriormente estabelecido pela professora titular. A participação da professora titular consistiu em parte da primeira aula, quando ela fez o anúncio do início do estágio docente da professora pesquisadora, e no último encontro, durante a apresentação dos projetos finais, quando ambas realizaram a avaliação dos grupos.

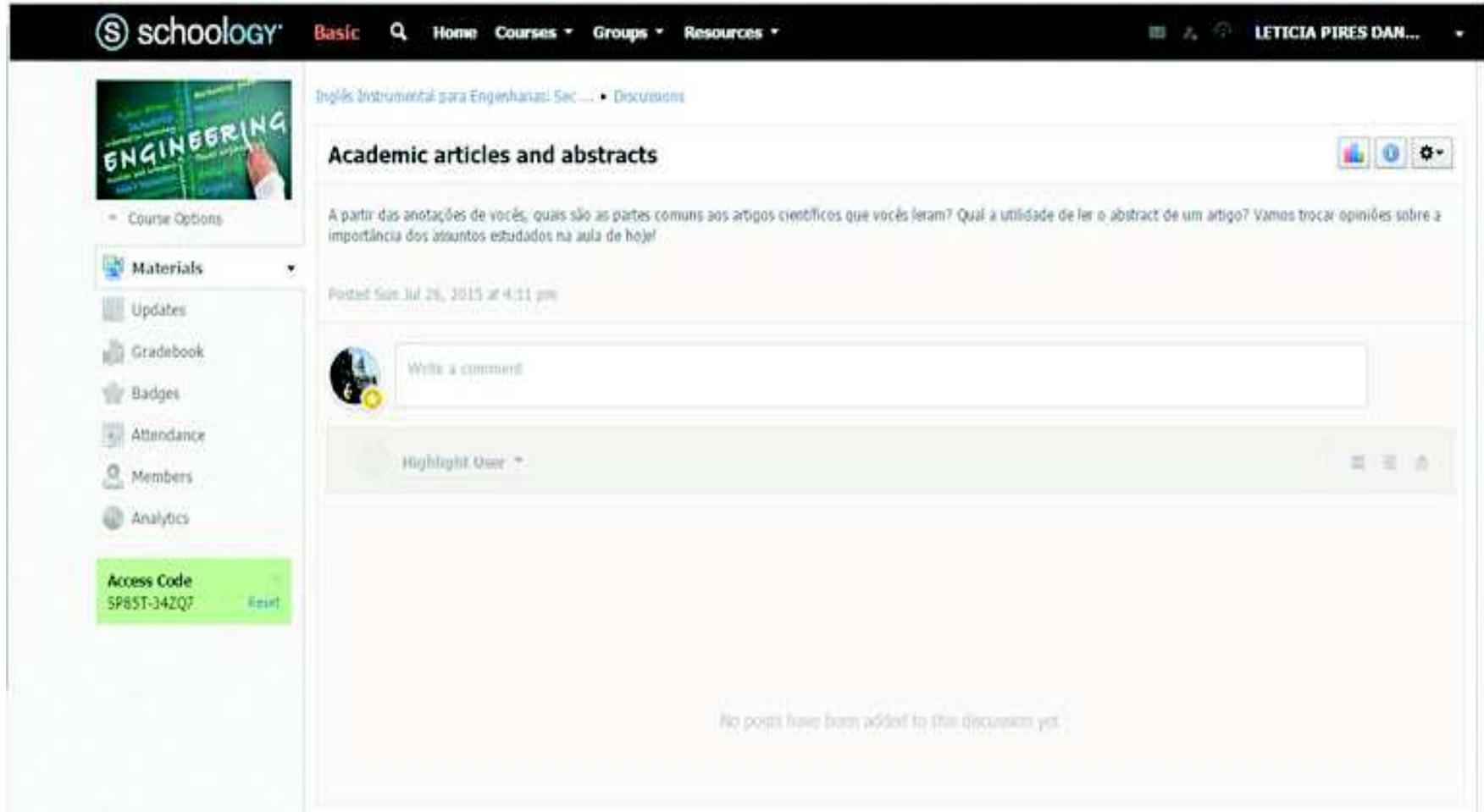
5.1.3 As ferramentas digitais empregadas

Diversas ferramentas digitais foram empregadas para esta pesquisa. As ferramentas previamente selecionadas foram o *Padlet*³ e o site *Schoology*⁴, assim como os demais *websites* indicados na sugestão de unidade didática onde os alunos buscaram informações e fizeram as leituras para a realização das tarefas propostas. Como ambos os sites permitem que as ações realizadas pelos alunos fiquem registradas, a coleta de dados foi feita após cada aula, através de capturas de tela ou *download* das informações.

Segundo Almeida (2003, p.331), “ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”. Assim, optamos por escolher o site *Schoology* como o ambiente digital de aprendizagem central para nossa aplicação das tarefas, já que este *website* apresenta características que nos proporcionam esse suporte e permitem que este *site* seja um ponto central onde foram postadas as orientações, os links para outros *websites*, para as atividades realizadas e para as demais interações online.

³O *site* em questão permite aos seus usuários elaborarem murais digitais colaborativamente sem necessidade de login ou registro de usuário. *Site* eletrônico: www.padlet.com.

⁴*Schoology* pode ser considerado um LMS (*learning management system*), isto é, um sistema de gestão de aprendizagem que pode ser usado por instituições de ensino de modo a criar, gerenciar e compartilhar conteúdo e recursos eletrônicos. *Site* eletrônico: www.schoology.com.

Figura 9 – Exemplo de fórum no *website Schoology*.

The screenshot shows the Schoology interface. At the top, the Schoology logo is on the left, and navigation links for 'Basic', 'Home', 'Courses', 'Groups', and 'Resources' are in the center. On the right, the user's name 'LETICIA PIRES DAN...' is visible. The main content area is titled 'Inglês Instrumental para Engenharias: Sec ...' and contains a discussion post. The post title is 'Academic articles and abstracts'. The text of the post asks for common parts of scientific articles and the utility of abstracts. The post is dated 'Sun Jul 26, 2015 at 4:11 pm'. Below the text is a 'Write a comment' input field and a 'Highlight User' button. A green box at the bottom of the post area states 'No posts have been added to this discussion yet'. On the left sidebar, there are navigation options: 'Course Options', 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', 'Badges', 'Attendance', 'Members', and 'Analytics'. An 'Access Code' box displays 'SP65T-34ZQ7'.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.4 As entrevistas

Essa etapa de coleta de dados consistiu na reflexão e avaliação do processo de aprendizagem por parte dos alunos. Desse modo, os alunos foram entrevistados antes e após a aplicação das tarefas, a fim de captar suas emoções e crenças acerca do ensino de inglês instrumental. Optou-se pelo formato de entrevistas semiestruturadas a fim de se acessar as opiniões e percepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem em uma perspectiva êmica. Conforme Marsiglia (2007, p. 14) este tipo de instrumento permite “[...] revelar sentimentos, valores ou concepções mais profundas dos entrevistados do que os questionários e formulários, que no geral, obtêm informações mais superficiais, opiniões mais estereotipadas e racionalizadas”. Os roteiros das entrevistas podem ser consultados nos apêndices A e B.

5.1.5 A triangulação dos dados

Em uma primeira etapa de análise, as entrevistas foram transcritas, analisadas e classificadas de acordo com as temáticas: emoções, crenças, aspectos positivos, aspectos negativos, papel dos colegas e papel da tecnologia. Com o objetivo de identificar as mudanças nas temáticas referentes ao processo de aprendizado de LE antes e depois da experiência com as tarefas colaborativas desta pesquisa-ação, realizamos uma segunda análise com o objetivo de fazer a comparação entre as entrevistas de pré-aplicação e pós-aplicação de cada indivíduo e verificar mudanças ou semelhanças nos relatos dos alunos. Em relação às emoções, elaborou-se o mapa emocional de cada aluno e de cada grupo. Mais informações sobre os critérios de análise serão descritas no item 5.3 deste capítulo.

Como terceira etapa, analisamos as gravações de áudio e vídeo a fim de descrever o modo de trabalho de cada grupo durante as tarefas e encontrar evidências de colaboração ou ações que se relacionem às crenças, emoções e avaliações relatadas.

Propomos a triangulação a fim de se encontrar os elementos nas gravações de áudio e vídeo com as interações dos alunos e nas anotações de campo que possam corroborar ou não com os dados extraídos das entrevistas.

5.2 PLANEJAMENTO DAS TAREFAS PARA ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Esta pesquisa se constitui como pesquisa-ação e, por esse motivo, buscamos aqui explicitar as tarefas que foram propostas. O objetivo aqui é explanar a unidade didática utilizada que tinha como objetivo promover a interação dos estudantes no ambiente digital e na sala de aula presencial com atividades de leitura colaborativas e significativas. As atividades também se baseiam em estudos de caso. De acordo com Esteban e Cañado (2004), essa é uma técnica que se baseia na análise, discussão e tomada de decisão a partir da simulação de uma situação de negócio, através da qual os alunos devem refletir, interagir, assumir responsabilidades, resolver problemas, e determinar possíveis cursos de ação e suas consequências.

A fim de criar uma unidade didática que atenda aos pressupostos teóricos que embasam nossa prática pedagógica, a sugestão de unidade didática aqui apresentada se norteou a partir dos seguintes conceitos: colaboração e tarefas, letramento, gêneros textuais, questões indentitárias e culturais, necessidades/interesses/motivação dos alunos, compreensão escrita, propósito pedagógico e autonomia dos alunos.

A sugestão de unidade didática buscou mostrar alternativas de atividades para ensino de inglês instrumental que pressupõem uma visão sociointeracional de aprendizado de línguas. Portanto, tais atividades atentavam promover a interação entres os alunos a fim de que o conhecimento de língua seja construído também no âmbito coletivo. Almejamos também propor tarefas em um contexto de BL, utilizando tarefas que sejam realizadas tanto no contexto presencial quanto por intermédio de tecnologias digitais.

As tarefas foram concebidas de modo que tratassem não apenas de língua, mas que também se relacionassem com o contexto dos alunos, que, neste caso, serão futuros engenheiros ou geólogos. Assim as atividades propostas aqui visam que esses futuros profissionais já possam participar de algum modo da comunidade profissional à qual irão pertencer, para isso, nossa perspectiva de ensino de línguas é abrangente de modo a contribuir não só para ensinar a língua isoladamente, mas também para contribuir com a formação do indivíduo como cidadão participante agente em sua comunidade. Para tanto consideramos o conceito de uma educação linguística integrada e “[...]voltada para a formação de um cidadão preparado para participar ativa e criativamente das suas comunidades, da sua sociedade e do

mundo”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.40). A proposta de trabalho desta pesquisa-ação consiste, portanto, em uma tentativa de trazer uma contribuição à comunidade a partir das tarefas realizadas na disciplina de língua inglesa.

Para isso, elaboramos algumas atividades que se constituíam como tarefas pedagógicas, conforme explicado por Lima e Costa (2010, p.169):

As tarefas são, então, atividades nas quais a língua é usada por um aprendiz para um propósito comunicativo a fim de atingir um resultado. O papel do professor é selecionar tópicos e tarefas que motivarão seus alunos, oferecendo-lhes desafio linguístico para que haja desenvolvimento na língua alvo.

Ao propor tarefas que têm um objetivo além do linguístico, as tarefas almejavam se constituir como mais motivadoras e permitir aos alunos que eles utilizassem as leituras realizadas para chegar ao objetivo proposto. Em suma, na perspectiva sociocultural de aprendizado de língua, o aprendizado ocorre quando há diálogo colaborativo (SWAIN, 2000; LIMA; COSTA, 2010). Conforme Lima e Costa (2010, p. 169), “a língua torna-se, então, um veículo para atingir resultados nas tarefas, e a ênfase está no significado e na comunicação”; em vista disso, elaboramos as tarefas de forma a fomentar a interação, promover interação e fazer com que os alunos constituíssem o aprendizado de língua a partir daí.

A questão dos gêneros textuais também foi de suma importância para a construção da unidade didática, uma vez que houve a preocupação com o contexto social dos gêneros utilizados e, principalmente, sua função social. Tentou-se fazer com que a relação entre as atividades propostas, gêneros de leitura, vocabulário e tópicos gramaticais estivessem em consonância. Dell’Isola (2009) defende que os gêneros se realizam em situações discursivas e que é pertinente que os aspectos comunicativos dos gêneros devam ser explorados. Ela sublinha: “qualquer que seja a prática [...] ela deve estar contextualizada no gênero e nas condições de produção textual”. (DELL’ISOLA, 2009, p.113). Por isso, as atividades desenvolvidas tentam se utilizar dos gêneros a fim de constituir um objetivo específico, tentando assim manter sua essência comunicativa.

Baseamo-nos também na proposta pedagógica de implementação de gêneros apresentada por Ramos (2004). A autora defende que gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso auxiliando o professor em dois sentidos: em primeiro lugar, eles oferecem meios de levantar o que os alunos devem fazer

linguisticamente, e em segundo lugar, podem capacitar o professor a entender por que o texto é do jeito que é. Portanto, fazem parte do planejamento: conscientizar, fomentar a compreensão crítica, explorar as formas textuais e conteúdos e trabalhar estratégias de leitura. Ramos também sugere uma progressão de conteúdo por meio de uma abordagem que parte da exposição geral do conteúdo para a específica. Assim, a autora sugere três etapas para trabalhar com gêneros: apresentação, detalhamento e aplicação.

Nossa proposta, portanto, teve o objetivo de apresentar os gêneros textuais artigo acadêmico e resumo de artigo científico (*abstract*) e trabalhar também com textos de divulgação científica, artigos de jornais digitais e *websites* institucionais de empresas e ONGs – gêneros com os quais eles já haviam tido a oportunidade de se familiarizar durante o semestre. O trabalho se desenvolveu a partir de uma metodologia mista com a proposta de BL.

Iniciamos com uma aula que visava a apresentar os gêneros artigo científico e resumo de artigo científico. Nessa aula, foi feita a busca na base de dados da biblioteca da universidade e apresentação do gênero artigo científico e subgênero resumo. Na segunda aula, propusemos uma gincana *online*, que objetivava introduzir o assunto de trabalho voluntário relacionado à área de engenharia. Por fim, na terceira e quarta aulas, os alunos se dedicaram à construção e apresentação de um projeto que caracterizou-se como uma tarefa colaborativa e partia de uma simulação de estudo de caso, isto é, apresentamos um problema da vida real que precisava ser resolvido, providenciamos informações de fundo para a resolução do problema e dados que poderiam ser úteis para identificar o problema e para resolvê-lo.

Passaremos agora a explicar as atividades que foram desenvolvidas em cada aula.

5.2.1. Aula 1 – Apresentação

Esta aula consistiu em uma capacitação com a equipe da biblioteca sobre os portais para pesquisa científica e na apresentação e prática sobre o gênero artigo acadêmico e o subgênero resumo. O objetivo era que os alunos se familiarizassem com o formato desses gêneros e com os portais de busca por artigos científicos fornecidos pela biblioteca.

A primeira parte da aula consistiu na capacitação com um bibliotecário que explanou sobre os diversos portais de pesquisa e base de dados à disposição dos alunos de graduação da universidade. Houve também explicações sobre o conceito de periódicos, sobre como realizar a busca nos portais de forma eficiente e sobre os tipos de matérias disponíveis online (livros, artigos acadêmicos, material de divulgação científica, etc.).

A segunda parte da aula, regida pela professora-pesquisadora, consistiu em uma explicação em vídeo sobre o gênero resumo de artigo científico, seguido por um trabalho em duplas, no qual os alunos deviam selecionar dois artigos científicos de seu interesse, e, a partir de uma leitura dinâmica desses, completar um quadro com informações referentes à estrutura do gênero e informações básicas (conforme Apêndice A). Os materiais para esta parte da aula foram todos disponibilizados no *website Schoology*. Portanto, em um primeiro momento, a professora-pesquisadora apresentou o site e deu instruções sobre como os alunos deviam proceder para se cadastrarem neste website.

Após o cadastro no *website*, os alunos deveriam, então, assistir ao vídeo da professora-pesquisadora com a explicação sobre o gênero artigo científico e seu subgênero resumo e fazer uma busca em um dos portais de periódicos demonstrados durante a capacitação, escolhendo um tema científico para responder às questões sobre o título, autor/a (s), ano de publicação, nome do periódico, tema, palavras-chave, partes ou subdivisões, e os subtítulos dos artigos escolhidos.

No *website Schoology*, os alunos também foram convidados a refletir sobre qual artigo seria mais interessante para uma leitura detalhada a partir de um questionário *online* no *site Schoology*, conforme figura a seguir, e a participar de um fórum e a trocar opiniões sobre quais são as partes comuns aos artigos científicos, qual a utilidade de ler o resumo de um artigo e a importância dos assuntos estudados na aula.

Figura 10 – Questionário online no *website Schoology* sobre resumos de artigos acadêmicos.

The screenshot shows the Schoology interface for a quiz titled "Understanding abstracts". The quiz is part of the course "Inglês Instrumental para Engenharias: Sec ...". The quiz is currently "Unavailable". The quiz contains five questions, each worth 10 points, totaling 50 points. The questions are:

1. Coloque aqui os links dos abstracts que você leu.
Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective
2. Brevemente, explique a ideia principal apresentada nos resumos lidos.
Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective
3. Quais foram os métodos empregados em cada um dos estudos?
Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective
4. Quais resultados foram alcançados de acordo com cada resumo?
Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective
5. Quais dos três resumos chamou mais sua atenção? Qual artigo seria interessante para uma leitura completa? Por quê?
Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective

Fonte: elaborada pela autora.

Esta aula iniciou com a presença das duas professoras e com a apresentação do bibliotecário que faria a capacitação sobre a base de dados. Durante a capacitação, os alunos pareciam interessados no assunto, fizeram perguntas e participaram ativamente quando solicitados. Após a capacitação, a professora titular apresentou novamente a professora pesquisadora e, a partir deste momento, a professora-pesquisadora iniciou as atividades programadas.

O primeiro passo foi o cadastramento dos alunos no *website Schoology*, portanto alguns minutos foram necessários para o cadastro. Foi necessário circular para auxiliar os alunos e também houve problema no carregamento do vídeo. Como solução, sugeriu-se que eles fizessem as demais atividades enquanto o vídeo carregava. Vale salientar que os alunos demandaram bastante ajuda para utilizar o website. Assim, a professora-pesquisadora teve dificuldades em colocar os microfones nas duplas, resultando no fato que, neste dia, apenas uma dupla teve suas interações gravadas.

Durante a realização da atividade dos resumos, houve dificuldades por parte dos alunos em selecionar os artigos para leitura. A dificuldade era principalmente em encontrar e selecionar artigos que fossem relevantes para a dupla já que muitos estavam trabalhando com colegas de cursos de graduação diferentes. Infelizmente, algumas duplas perderam muito tempo pesquisando o artigo e não conseguiram fazer a atividade. Outras duplas realizaram a atividade para apenas um artigo científico.

De um modo geral, a pesquisa na base de dados pareceu ser o ponto mais difícil para os alunos. Devido à falta de tempo, as atividades do fórum e do questionário não foram realizadas em aula. Foi recomendado que estas atividades fossem feitas em casa, porém apenas uma dupla realizou as atividades fora de sala de aula.

Sobre o vídeo com explicação do subgênero resumo, esta ferramenta pareceu ter sido bem interessante aos alunos, algumas duplas assistiram o vídeo com explicação duas vezes e pode-se observar que alguns assistiam ao mesmo tempo em que iam completando a atividade.

Figura 11 – Vídeo com explicação sobre subgênero resumo no Website Schoology.

The screenshot displays the Schoology interface for a course. At the top, the navigation bar includes the Schoology logo, a search icon, and menu items for Home, Courses, Groups, and Resources. The user's name, LETICIA PIRES DAN..., is visible in the top right corner. The course title is 'Inglês Instrumental para Engenharias: Sec ...' and the class is 'Class 1'. A 'Next' button is located in the top right of the course header.

On the left sidebar, there are sections for 'Course Options', 'Materials', and 'Access Code'. The 'Materials' section lists various course tools like Updates, Gradebook, Badges, Attendance, Members, and Analytics. The 'Access Code' is SP85T-34ZQ7, with a 'Reset' link.

The main content area features a video player titled 'Vídeos com explicações'. It shows '1 of 1' video with 'Previous' and 'Next' navigation options. The video thumbnail depicts a woman speaking. Below the video, it is noted as 'Added Saturday, October 10, 2015' and includes a 'Write a comment' input field.

On the right side, there is a metadata panel for the video. It indicates the video is from the album 'Vídeos com explicações', added by 'LETICIA PIRES DANDREA', and provides an 'Edit Caption' link. The video file is identified as 'explicacao_abstract_final.mp4' with a size of 198 MB. A settings icon is also present.

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre os aspectos negativos observados nesta aula podemos dizer que o tempo foi curto para as atividades e a demora em carregar o vídeo e no cadastramento no *Schoology* não haviam sido previstos no planejamento.

5.2.2 Aula 2 – Gincana online

Esta aula tinha como objetivo trabalhar a voz passiva como conteúdo gramatical a partir da leitura de resumos e apresentar o assunto do estudo de caso¹ que seria abordado com os alunos na terceira aula e prepará-los para a sua realização no próximo encontro. Para esse fim, realizamos uma gincana online.

O tópico gramatical “voz passiva” foi trabalhado devido a já estar no cronograma inicial da professora titular. Esta primeira parte da aula consistiu na explanação do tópico gramatical seguido pela prática através de atividades sobre o assunto realizado no *Schoology*. Tais atividades foram realizadas em duplas e consistiam em:

- Exercício 1 - tempo verbal das frases: alunos leram frases na voz ativa e tinham que classificar o tempo verbal em que se encontravam: *past*, *present* ou *future*;
- Exercício 2 - frases na voz passiva: este exercício consistia em preencher as lacunas de modo a colocar os verbos entre parênteses na voz passiva, eram as mesmas frases do exercício anterior, porém na voz passiva;
- Interpretação - ABSTRACT 1 - *CO2 Emissions*: este exercício consistia na leitura de um resumo acadêmico sobre combustíveis fósseis e questões de múltipla escolha de interpretação;
- Interpretação - ABSTRACT 2 - *Potential application of renewable energy*: consistia em questões de interpretação do resumo sobre energias renováveis e uma questão que pedia que se relacionasse as frases na voz ativa com as frases originais do resumo sem modificar o sentido do texto;
- Interpretação - ABSTRACT 3 - *Digital Map Conflation*: este exercício, além das questões de interpretação, contava com uma questão de

¹ Relacionado a *websites* institucionais e trabalho voluntário na área de engenharia.

preencher lacunas com verbos na voz passiva e voz ativa com frases retiradas do resumo;

Aos alunos foi aconselhado, que além dos dois primeiros exercícios, eles escolhessem ao menos uma das atividades de interpretação de resumos de acordo com a preferência deles e, se desejado, poderiam fazer todos os três.

Na segunda parte da aula, realizamos a gincana que era composta de quatro tarefas com uma duração total de uma hora e cinco minutos; porém, a quarta foi realizada na aula subsequente e consistia no projeto de estudo de caso que será explicado na próxima seção. Nossa proposta em promover uma gincana se justificou por estimular o trabalho em equipe entre os colegas. Além disso, as tarefas concluídas para a gincana eram entregues de forma *online* a partir do *website Padlet*, ferramenta que permite um trabalho colaborativo, tanto síncrono como assíncrono. As tarefas da gincana giram em torno do entendimento de uma organização não governamental chamada Green Empowerment², que trabalha de forma voluntária com parceiros locais ao redor do mundo, fornecendo energia renovável e água potável para comunidades carentes. Vale ressaltar que este website foi escolhido também por estar disponível apenas em língua inglesa. Conforme pode ser observado no apêndice B, as tarefas da gincana eram direcionadas ao entendimento do *website* da organização de modo a proporcionar o entendimento do que é essa organização, onde e como ela atua para a realização do seu trabalho.

A primeira tarefa (apêndice D) foi realizada a partir da consulta ao *site* institucional da Green Empowerment e tinha uma duração de 20 minutos. O objetivo era que os alunos se familiarizassem com o que é esta instituição e em que áreas ela atua. Para responder efetivamente, os alunos deveriam visitar diversos hiperlinks do website de modo a encontrar as informações necessárias para responder às perguntas:

1. O que é Green Empowerment?
2. Qual a visão do Green Empowerment?
3. Cite um dos (as) diretores (as) e duas informações sobre ele (a).
4. Cite duas formas de como se envolver com o Green Empowerment.

² Para mais informações, verificar o website: www.greenempowerment.org

A segunda tarefa (apêndice D) teve duração de 10 minutos e tinha o objetivo de familiarizar os alunos com os tipos de tecnologia que a instituição utiliza em seus projetos. Os alunos, então, leram sobre as tecnologias no site em questão, escolheram uma destas tecnologias e fizeram uma chuva de palavras ou *brainstorm* em inglês relacionadas à tecnologia escolhida.

A terceira tarefa (apêndice D), com duração de 15 minutos, pedia que os alunos consultassem outros *websites* em inglês além do *website* institucional. Eles deveriam verificar quais eram os países atendidos pela *Green Empowerment* e escolher um destes países para pesquisar sobre duas curiosidades do país e um projeto realizado neste país pela instituição.

Todas as tarefas da gincana foram cronometradas e os grupos que entregavam as tarefas primeiro ganharam pontos extras. As tarefas foram realizadas no site Padlet e o uso deste se justifica pelo fato de se tratar de um mural online onde todos os membros do grupo poderiam adicionar informações sem precisar de *login*. Essa facilidade de acesso da ferramenta é muito positiva. Desse modo, os alunos puderam todos contribuir para a construção desse mural, onde foram postadas as respostas para as questões da gincana. A fim de se ter o registro de qual grupo terminou primeiro a tarefa, após a finalização de cada tarefa, os alunos deveriam tirar um *printscreen* da tela e enviar em uma postagem de fórum no *site Schoology*. O horário de término da tarefa por parte de cada grupo seria, então, definido a partir desta postagem no fórum.

A tarefa final foi relacionada à criação do projeto de ação voluntária como proposta para uma organização similar à *Green Empowerment*. A pontuação desta tarefa foi diferenciada de modo a contemplar não quem a realizou em menos tempo, mas sim o grupo que tivesse a melhor ideia de projeto, de acordo com a opinião da professora e dos colegas. Mais informações serão dadas na próxima seção (aula 3).

Figura 12 – Exemplo de respostas da gincana online no *website Padlet*.

The image shows a screenshot of a Padlet online quiz interface. The browser's address bar shows the URL "leticiapd1/63gro...". The page features a list of energy-related terms on the left side, including: Energy, renoval, Wind energy, green energy, eletrical, nuclear, potencial, fossil energy, cables, light, heat, hydroelectric, hybrid cars, power, biofuel, gas, alternative energy, battery, uranium, nature, essencial, bioenergy, reator, generator, magnetic, and biomass energy. In the center, there is a box titled "Abstract Team" with an image of four blue figures holding a globe. To the right of this box, there are several text boxes containing answers in red text: "Justiça social, sustentabilidade e liderança local", "é um conjunto de ONGs e fundações sem fins lucrativos com objetivo de fornecer energia, água potável, saneamento básico e em comunidades rurais.", "Peter Murchie : Trabalhou para Organização mundial de saúde e outras empresas. Vale-se de aproximações coletivas para resolver problemas ambientais.", "Através de doações ou fazendo parte das organizações da GE", and "Task 3 colonized for american conquers machu pichu".

Fonte: website www.padlet.com, elaborada pelos participantes da pesquisa.

Ao final da gincana, houve a contagem de pontos parciais, já que o resultado final iria consistir também na pontuação do melhor projeto. Após a gincana, realizou-se uma conversa em preparação às atividades seguintes, de modo a fazer a organização dos grupos, cronograma das próximas atividades e entendimento sobre trabalho voluntário.

A primeira parte desta aula ocorreu sem maiores problemas. Alguns alunos ainda necessitavam de ajuda no sentido de realizar as atividades no *Schoology*. Também houve necessidade de cadastrar alguns alunos que não estavam presentes na aula anterior. A turma sempre demandava bastante ajuda da professora-pesquisadora tanto para a realização das tarefas no sentido de como utilizar o site como para sanar dúvidas sobre o conteúdo em si.

Na parte da gincana, houve alguns problemas devido à formação dos grupos que foram organizados aleatoriamente pela professora¹; muitos alunos discordaram da divisão de grupos sugerida e algumas trocas de grupos foram concedidas. Assim, alguns minutos de aula foram utilizados para essa negociação. Após o início da gincana alguns grupos ainda tiveram dificuldade em utilizar os *Padlets*.

A gincana transcorreu sem maiores transtornos; os alunos pareciam muito empolgados com as tarefas e engajados em realizar um bom trabalho. Da mesma forma que nas aulas anteriores, a professora circulou oferecendo auxílio aos grupos e respondendo às questões que eles traziam.

5.2.3 Aula 3 – Elaboração do projeto de estudo de caso

A terceira aula também foi dividida em duas partes e consistiu na prática do tópico gramatical comparativos e na aplicação do estudo de caso e elaboração do projeto (quarta tarefa da gincana).

Na primeira parte da aula, a apresentação do tópico gramatical foi feita através de uma explanação via vídeo no *Schoology* e uma atividade de interpretação de um texto intitulado “*Small Businesses Vs. Multinational Corporations*”, que consistia em algumas atividades de interpretação de texto e um exercício gramatical

¹ Para a gincana, os grupos foram formados aleatoriamente empregando a ferramenta de criação de grupos do *Schoology*. Uma vez que grupos mistos de alunos participantes e não-participantes da pesquisa inviabilizariam a coleta de dados, optou-se pelo agrupamento aleatório, porém utilizando como único critério a não mistura dessas duas categorias.

sobre comparativos relacionado ao texto. Aos alunos foi recomendado que realizassem as atividades em duplas ou trios.

Na segunda parte, a professora-pesquisadora explicou a realização do projeto e a avaliação deste como parte da avaliação do semestre e também como parte da gincana, afinal, os outros grupos iriam votar na melhor apresentação e os melhores grupos iriam computar pontos para a gincana. A professora então apresentou um e-mail simulando o convite de uma equipe de gerência de uma empresa a um time de pesquisa para engajamento no projeto de ação voluntária (apêndice E). Desse modo convidava os alunos a simularem a situação de uma empresa multinacional que está preocupada em se engajar com a comunidade por intermédio da oferta de trabalho voluntário a seus funcionários. Os alunos deveriam então simular que trabalhavam no departamento de pesquisa dessa empresa e organizar, em grupos, um projeto com uma sugestão de trabalho voluntário em parceria com uma organização similar (a partir de uma lista fornecida pela professora²). Para tanto, eles deveriam consultar *sítes* institucionais e fazerem algumas leituras técnicas a fim de propor um projeto de ação voluntária embasado em suas leituras e de acordo com as características da empresa e da organização parceira que escolheram. O material contido no apêndice F traz o detalhamento das instruções que foram passadas aos alunos e a figura abaixo representa a forma como estas instruções foram apresentadas aos alunos no *Schoology*.

² Os sites sugeridos foram: Engenheiros sem Fronteiras (<http://ewb-international.com>), Engineering Projects in Community Service (<http://epics.engineering.asu.edu/>) e Habitat for Humanity (<http://www.habitat.org/lac>).

Figura 13 – Explicações sobre o projeto no website *Schoology*.

The screenshot shows a web browser window displaying a Schoology course page. The browser's address bar shows the URL `app.schoology.com/page/417892013`. The page header includes the Schoology logo, a search bar, and navigation links for Home, Courses, Groups, and Resources. The user's name, LETICIA PIRES DAN..., is visible in the top right corner.

The course title is "Inglês Instrumental para Engenharias: Sec ...". Below the title, there are navigation buttons for "Prev" and "Next". The main heading of the page is "Projeto em grupos - Volunteer project Case study".

The content of the page is titled "Projeto de Inglês para Inglês Instrumental para Engenharias". It describes a case study assignment: "CASE STUDY – Creating a volunteering work project". The text explains that students will simulate a work situation where they must use their English skills to complete a project. They are to imagine working for a multinational company and receiving an invitation to participate in community projects. The assignment is to be completed in groups, where students must choose a multinational company and propose a volunteer project based on information provided in an email. The steps are:

1. Ler o email em anexo aqui de forma a se inteirar mais sobre o projeto.
2. Conhecer a empresa que vocês trabalham: vocês devem escolher uma empresa multinacional para ser a empresa de vocês. Desse modo, vocês devem procurar na internet informações básicas da empresa onde trabalham a partir do *site* institucional da empresa (não esqueça que vocês devem consultar o *site* em inglês).
3. Escolher um parceiro para oferecer o serviço voluntário:

At the bottom of the page, there are two links: <http://www.ewb-international.org/> and <http://enics.engineering.asu.edu/>. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 10:57 on 01/10/2016.

Fonte: elaborada pela autora.

Esta foi uma das aulas mais tranquilas, pois nesta aula os alunos já estavam mais ambientados ao *Schoology* e a trabalhar nos grupos. Na primeira parte da aula, observou-se que alguns alunos partiram diretamente à realização dos exercícios sem assistir o vídeo, porém muitos assistiram. Mais uma vez, a professora-pesquisadora circulou pela sala auxiliando nos exercícios, constando que essa era uma característica constante nesta turma: os alunos pediam bastante assistência à professora.

Na segunda parte da aula, muitos grupos pediram assistência de forma a compreender melhor o que eles deveriam fazer no projeto. Enquanto os alunos trabalhavam, a professora-pesquisadora também compartilhou a pontuação parcial da gincana até aquele momento, a fim de motivar os alunos a fazerem um bom projeto e pontuar na gincana.

Quadro 5 – Postagem da pontuação da gincana até a tarefa 3.



[LETICIA PIRES DANDREA](#)
Fri Oct 30, 2015 at 4:40 pm
Atualizando os resultados:

SCORING

GROUPS	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	TOTAL	
1	18	26	20		64	
2	20*	20*	25*		65	task 1: perguntas a e b 1/2 correto
3	20	20	20		60	
4	15	10	20		45	task 2: fizeram um texto e não um <i>Brainstorm</i>
5	20	18	15		53	
6	18	17	20		55	
7	15	20	20		55	
8	20	25	20*		65	task 3 - faltou nome do país
9	18	26	20		64	

*1o grupo a entregar a tarefa

Fonte: elaborado pela autora.

5.2.4 Aula 4 – Apresentação do projeto

A quarta e última aula foi dedicada à apresentação dos projetos e avaliação dos trabalhos dos colegas. Cada grupo teve oito minutos para sua apresentação e foi dada autonomia quanto à melhor forma de apresentação. A professora titular participou das apresentações e, junto com a professora-pesquisadora, as avaliou. Para a avaliação, utilizamos os seguintes critérios: qualidade das informações sobre a empresa para a qual simulavam trabalhar; qualidade das informações sobre a ONG escolhida e razão da escolha; demonstração do entendimento do artigo científico escolhido para leitura do resumo; e apresentação das 10 palavras-chave em inglês para o projeto. A ficha de avaliação utilizada pelas professoras pode ser vista no apêndice G deste trabalho.

Neste dia os alunos pareciam bem empolgados com as apresentações. Todos os grupos fizeram apresentação de *slides* e conseguiram apresentar no tempo determinado. A ordem de apresentação foi de acordo com a numeração dos grupos, porém os grupos 3 e 4 não estavam prontos na hora e, por isso, ficaram como os últimos a se apresentar. As apresentações no geral foram boas e a professora titular ficou bem satisfeita com os trabalhos realizados. Para a avaliação, cada uma das professoras marcou individualmente uma ficha de avaliação e depois discutiram qualquer diferença nas avaliações. Vale ressaltar que as notas das duas professoras foram muito similares e poucos ajustes nas notas foram necessários.

Para a votação de melhor grupo por parte dos alunos, eles receberam uma cédula para votar e não poderiam votar no próprio grupo. O melhor grupo, escolhido pelos colegas, foi o grupo B (grupo 2) e, adicionada essa pontuação, eles venceram a gincana. O encerramento da gincana foi um momento descontraído e foram entregues pequenos prêmios aos integrantes do grupo vencedor.

5.3 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

No próximo capítulo veremos a análise das entrevistas realizadas e das gravações realizadas durante a realização das tarefas. Pretendemos responder as perguntas de pesquisa:

- c) Quais as percepções, crenças e emoções dos alunos se refletem no processo de aprendizagem colaborativo mediado pelas tecnologias?
- d) Qual é a relação entre as crenças, emoções e ações dos alunos nesse processo?

Para tanto, iniciaremos com a análise das entrevistas dos alunos com o intuito de identificar descrições do processo de aprendizagem, menções ao fato de se ter utilizado a abordagem da perspectiva de *Blended Learning* e encontrar as avaliações que possam ser caracterizadas como emoções e crenças. Por fim, almejamos relacionar tais achados com as ações realizadas pelos alunos durante a realização das atividades.

Para a primeira análise das entrevistas, buscamos contrapor as seguintes informações das entrevistas iniciais e finais: como o aluno entende o aprendizado de inglês, as emoções envolvidas no processo, os aspectos positivos e negativos, o papel dos colegas e da tecnologia. Neste ponto também buscamos identificar as crenças dos alunos a partir da premissa de Barcelos (2004) de que as crenças são ferramentas utilizadas pelos alunos para interpretar suas experiências e são relacionadas à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas.

Para analisarmos as emoções, nos baseamos na premissa de que a resposta avaliação/apreciação de um evento, o sentimento subjetivo, permite que o indivíduo alcance consciência do seu estado emocional e, a partir do autorrelato, podemos ter acesso a este componente da emoção (SCHERER, 2005). Assim, ao partir da descrição da experiência de aprendizagem por parte dos alunos, podemos acessar os sentimentos e, conseqüentemente, inferir o estado emocional envolvido no processo de aprendizagem da LE.

Nossas entrevistas tinham perguntas abertas (roteiro de entrevista pode ser encontrado nos apêndices A e B). Para fins de classificar as emoções, procuramos por adjetivos na fala dos alunos. Quando os termos não existiam na GEW, fizemos a interpretação destes adjetivos com o auxílio do dicionário e os relacionamos com os rótulos de emoção mais semelhantes, localizando-os na roda as emoções antes e depois das tarefas da pesquisa-ação. Também procuramos por outras classes gramaticais de palavras que ocorriam após o verbo “sentir” ou verbos que avaliassem o evento em questão como gostar, amar, apreciar, etc. Finalmente, classificamos graficamente as emoções pré- e pós-aplicação das tarefas colaborativas propostas. Marcamos com círculos na cor laranja as emoções

encontradas nas primeiras entrevistas e com círculos na cor azul as emoções das entrevistas finais. Chamamos essa representação de Mapa Emocional de cada aluno e tal representação visual nos permite um melhor entendimento das famílias e classes de emoções que estavam presentes no estudo.

Para a análise do desempenho dos grupos, utilizamos os seguintes critérios: desempenho na gincana pela pontuação obtida, desempenho no projeto de acordo com os critérios de avaliação apresentados, interação durante a realização das tarefas.

Por fim, as gravações das interações das aulas foram analisadas, a fim de obter uma descrição geral de como o grupo trabalhou durante as tarefas; e foram feitas transcrições seletivas dos exemplos de ações e eventos relevantes que pudessem se relacionar com suas crenças, percepções e emoções analisadas.

Salientamos que a decisão em pedir que os alunos descrevessem suas próprias experiências se justifica pelo caráter êmico e qualitativo da pesquisa. Desse modo, nos baseamos na roda das Emoções de Geneva (Scherer, 2005; Tran, 2004) com os adjetivos que compõem cada circunferência para formarmos mapas das emoções dos participantes do estudo. Além disso, recorreremos a Foschiera (2012) para a tradução dos rótulos de emoção.

No próximo capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos dados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme explicitado no capítulo anterior, esta pesquisa-ação foi desenvolvida ao longo de um mês em quatro encontros de três horas. Os participantes da pesquisa que concordaram em participar preencheram o TCLE (Apêndice J) e foram entrevistados duas vezes, sendo a primeira entrevista uma semana antes da aplicação das tarefas colaborativas e a segunda entrevista (ou entrevista final) após o quarto encontro. Os participantes da pesquisa também foram gravados durante a realização das tarefas e os nomes aqui apresentados são fictícios a fim de proteger suas identidades.

Partindo dos princípios da TSC e das concepções de emoções e crenças discutidas neste trabalho, passaremos à análise das entrevistas e das interações dos participantes da pesquisa. Para fins de organização, apresentamos a análise por grupos, trazendo primeiramente uma descrição geral do trabalho realizado em cada grupo, para depois focalizar a discussão da entrevista de cada integrante do grupo.

Para a construção dos mapas emocionais dos alunos e dos grupos, utilizamos a tradução dos rótulos de emoção conforme a pesquisa de Foschiera (2012) para a Roda das Emoções de Geneva (Scherer, 2005; Tran, 2004).

6.1 GRUPO A

O grupo A era composto por Felizardo, Jahari, Niara e Alika. Jahari tem 22 anos e estuda Engenharia da Produção, Alika, Niara e Felizardo têm 19, 20 e 21 anos, respectivamente, e cursam Geologia. Os quatro alunos são angolanos e residem no Brasil enquanto concluem a graduação. Na gincana o grupo se destacou na pontuação das primeiras tarefas ficando com 64 pontos e, no trabalho final, eles apresentaram uma ideia criativa (telhas que absorvem o calor) e cumpriram com todos os pré-requisitos pedidos no trabalho.

No website *Schoology*, o grupo passou um total de 6 horas e 50 minutos logado. Jahari, Alika e Niara criaram *logins* individuais e realizaram em média de 2 a 3 dos *quizzes* disponíveis. Felizardo não criou um perfil individual¹.

¹ O fato de o aluno não ter feito um perfil não significa necessariamente que ele não realizou as atividades, já que os alunos trabalhavam em duplas, trios ou grupos nos computadores.

No geral, avaliamos que este grupo teve um bom desempenho nas tarefas, já que obtiveram uma boa pontuação(64 pontos) na gincana. Fizeram uma boa apresentação do projeto e demonstraram estar engajados durante a realização das tarefas. Nas gravações, observamos que o grupo interagia bastante, parecia haver um bom balanço de participação entre os alunos. Eles discutiam bastante sobre as respostas das tarefas e atividades propostas, tanto durante a realização dos exercícios de interpretação quando durante a gincana. Nas gravações ouviu-se principalmente Alike falando e fazendo a digitação. Há bastante equilíbrio entre as falas de Felizardo, e Alike, porém Niara e Jahari participam um pouco menos. No dia da realização dos projetos, todos os alunos estavam engajados na elaboração do trabalho.

Deste ponto em diante, passaremos à análise individual dos integrantes deste grupo.

Figura 14 – Padlet do Grupo A

The image shows a screenshot of a Padlet board. The browser address bar shows the URL 'pt-br.padlet.com/leticiapd1/63group1'. The board contains several sticky notes and a list of keywords.

Group 1/ FIRST QUESTION
A Green Empowerment é uma organização não governamental nos países em desenvolvimento para melhorar o acesso à energia a preços acessíveis e renováveis, água potável, sistemas de saneamento, e fogões limpos e eficientes de combustível.

SECOND QUESTION
A visão da Green Empowerment é de melhorar drasticamente a qualidade de vida dos indivíduos reduzindo doenças, melhorando os resultados do desenvolvimento e liberando tempo para se concentrar na geração de renda.

Caitlyn Peake
Caitlyn trabalhou para a Green Empowerment em Nicaraguas desde 2009.
Suportou nossa equipe latino Americana e parceira

ONGs para desenvolver, coordenar, implementar, e sustentavelmente expandir novo e existir projetos.

renewable energy
water
energy
power
wind
sustainability
source
sun solar sky
ecosistem
ecology
energetic
future
save
propeller
friendly plant
industry
field
efficient
production
farm
landscape
conservation
eco
ecological,new.windmill,outdoor,climate idea.ozone

activity 4 Kenia
White people are called mzungu (muzungu);
The country's landscapes inspired the movie The Lion King

Fonte: elaborado pelos participantes da pesquisa.

6.1.1 Niara

Niara é aluna do curso de Geologia e tem 20 anos. Ela considera que tem conhecimento de inglês de nível intermediário, é angolana e fez curso básico de inglês em Angola. No momento da pesquisa, além de cursar a disciplina de língua inglesa, cursava inglês no centro de idiomas da universidade. Nas gravações durante a realização das atividades, percebemos que Niara interagia bastante, porém em menor frequência de que alguns colegas; no *Schoology*, ela criou um *login* individual e ficou conectada por um total de duas horas e dois minutos no website. A aluna realizou 2 *quizzes* no Schoology.

Em suas entrevistas ela defende que o aprendizado de inglês ocorre principalmente com áudios, especialmente músicas, e praticando com os colegas. Na primeira entrevista, Niara diz que se sente bem estudando inglês, mas também se sente um pouco preguiçosa:

P: e como tu te sente estudando inglês?

Niara: me sinto bem, acho que um pouquinho preguiçosa porque ((tom de voz alegre/ sorrindo)) só é feito uma vez por semana e é muito pouco, eu acho pouco pra uma língua fazer apenas uma vez por semana e visto que com quem eu convivo praticamente não praticamos então aquilo influencia em aprender pouco, ou seja eu tenho a aula mas não pratico muito a língua, então dá muita preguiça.

Segundo o dicionário Houaiss, **preguiça** é um “estado de prostração e moleza, de causa orgânica ou psíquica” (PREGUIÇA..., 2009, p. 1541). Podemos interpretar que Niara se sinta abatida com as aulas de inglês, já que, conforme o dicionário Houaiss o verbete **abatido** significa: “diminuído no poder, nas forças ou no ânimo” ou ainda “prostrado, desanimado” (ABATIDO..., 2009, p. 6). Niara comenta que o fato de ter aula apenas uma vez por semana a deixa “com preguiça”, observamos aqui que a aluna relaciona o longo intervalo entre as aulas com o desânimo em relação à disciplina descrito por ela. Niara também menciona sentir-se bem estudando inglês, segundo o Houaiss o verbete **bem** significa “aquilo que traz alívio, vantagens, bem-estar” ou “com conforto físico, com comodidade” (BEM..., 2009, p. 275) e, portanto, classificamos a segunda emoção de Niara no rótulo “aliviado”.

Na segunda entrevista Niara ainda se demonstra um pouco desmotivada “sem muito interesse” como ela mesma descreve:

*“eu diria que antes eu era mais apaixonada por inglês do que atualmente, eu acho que atualmente eu vejo como uma disciplina igual as outras ((risos)) talvez seja **falta de interesse** meu, porque estou num meio que não tem muito interesse na língua, então acho que **perdi um pouco do interesse**. (Niara)”.*

Para fins de classificar na roda consultamos interesse no dicionário Houaiss: “o que é importante, útil ou vantajoso, moral social ou materialmente ou estado de espírito que se tem com aquilo que se acha digno de atenção”. (INTERESSE, 2009, p. 1096). Desse modo, ao avaliar a disciplina, Niara exprime sua falta de interesse, portanto, podemos localizar a emoção da aluna em sua segunda entrevista como desdém, descrito pelo Houaiss como “um comportamento distanciado; indiferença” (DESDÉM, 2009, p. 640).

Em outra parte da segunda entrevista, quando questionada sobre a tecnologia utilizada, Niara aponta que o fato de fazer estas atividades *online* foi de algum modo responsável por afastar o sentimento de preguiça (abatimento) e gerar uma certa competição:

P: tranquilo. e o que tu achou da plataforma, dos exercícios que a gente fez no Schoology de fazer os exercícios on line.

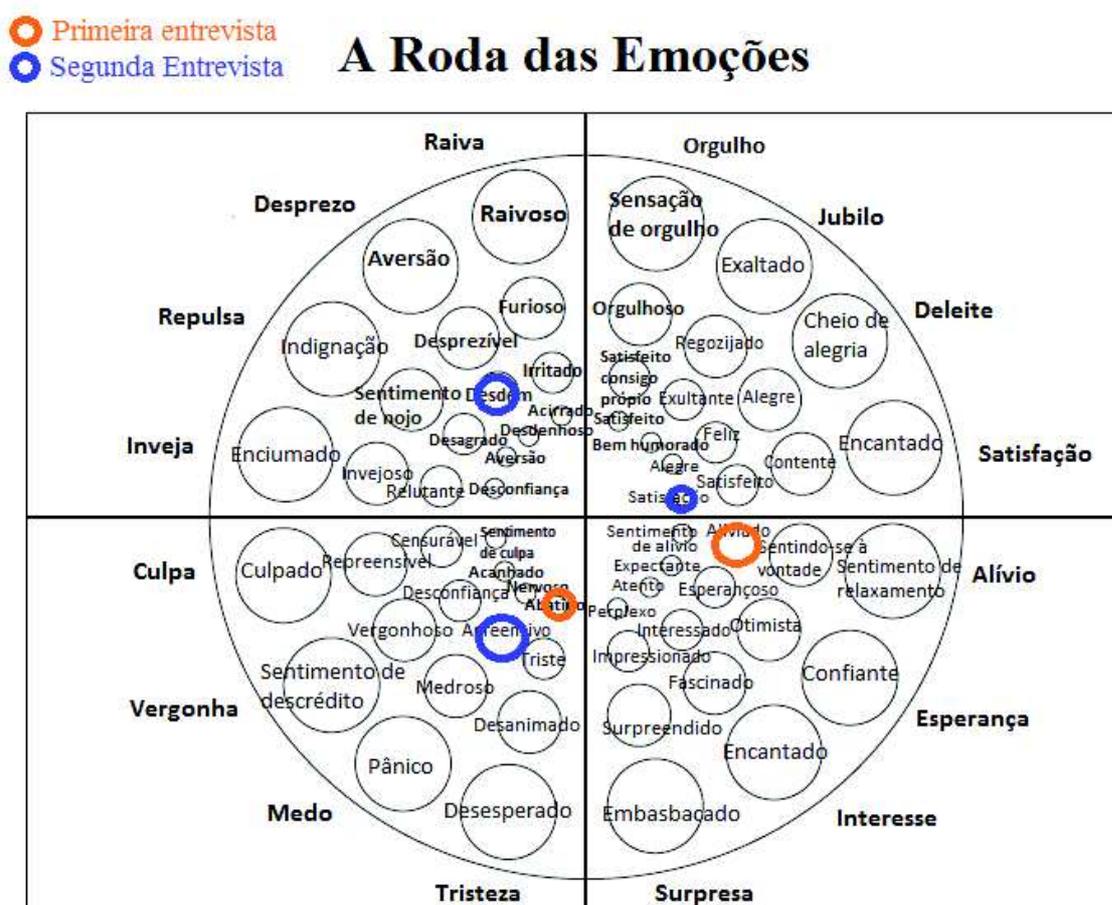
*Niara: achei bom, **pesado** e de uma certa forma muito **exigente**. isso é bom porque **tira de nós essa forma de ser preguiçosos** e eu senti que nós entramos num campo de competição e foi bom sentir aquilo na turma porque nós puxávamos para os nossos grupos, ter mais conhecimentos em pouco tempo, procurar ser o mais rápido possível em relação ao outros, eu achei muito **legal**.*

Niara, portanto, avalia o uso da plataforma *Schoology* com os adjetivos **pesado**, **exigente** e **legal**. Segundo o dicionário Houaiss o verbete **pesado** significa “cheio de dificuldades, penoso, árduo” (PESADO p.1481). O verbete **exigente** tem o sentido de “que quer sempre o melhor; difícil de satisfazer, de contentar”. (EXIGENTE, 2009, p. 856) Segundo o mesmo dicionário, **legal** é uma “palavra-ônibus que qualifica pessoas ou coisas com atributos positivos”. (LEGAL, 2009, p. 1164). A partir dessas definições, podemos interpretar que Niara sente satisfação, ao avaliar as atividades do *Schoology* como legais e demonstra as avaliar positivamente e considerar tais atividades como satisfatórias com sua perspectiva.

Classificamos a emoção apreensão, a partir da avaliação das atividades como pesadas e exigentes, já que são avaliações que pendem mais para o lado negativo e se relacionam com dificuldades.

Abaixo observaremos o mapa emocional de Niara a fim de interpretar melhor suas emoções relativas ao aprendizado de línguas estrangeiras:

Figura 15 – Mapa Emocional de Niara



© K.R. Scherer and V. Tran, with the support of the Gottlieb Daimler and Karl Benz Foundation

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Conforme podemos observar a partir do mapa emocional de Niara acima, a aluna relata tanto emoções positivas quanto negativas antes e depois das tarefas propostas. No início da pesquisa-ação, Niara descreve-se como preguiçosa, o qual interpretamos como **abatida**, emoção de pouca intensidade da família da tristeza, pertencente ao grupo das emoções de resignação e **aliviada**, emoção positiva da família do **alívio**; a aluna, portanto, inicia com duas emoções de baixo controle. A

emoção **abatida** se caracteriza por ser de baixo controle sobre os eventos e suas consequências e tem como implicação negativa o sentimento de fracasso (TRAN, 2004). Por pertencer à família da tristeza, como possibilidade positiva, esta emoção pode reforçar laços sociais em grupos ou permitir uma readaptação a novas condições. O rotulo de emoção **aliviado** pertence à família alívio da classe das emoções de aproximação, é positiva no sentido de preparar o indivíduo para um novo projeto e reenergizar (TRAN, 2004) porém, se prolongado, o **alívio** pode levar à retração (TRAN, 2004).

Após a aplicação das tarefas, Niara passou a duas emoções de maior controle, ao afirmar que não sentia interesse. Interpretamos a emoção de Niara como **desdém** e ao afirmar que as aulas eram legais, que sentia **satisfação**. Interpretamos também a emoção de **apreensão**, já que Niara descreveu a exigência e peso que fazer as atividades no *Schoology* acarretaram. **Desdém** pertence à família da emoção desprezo, que pertence ao grupo das emoções antagônicas que têm por característica serem negativas e de alto controle. De acordo com Tran (2004) a característica positiva deste grupo de emoções é que elas podem ajudar grupos a ganharem confiança e energia para atingirem objetivos em comum e o desprezo pode contribuir à manutenção das normas sociais e manter conformidade dentro de um grupo. Como aspecto negativo, essa emoção pode trazer risco de preconceitos com grupos diferentes (Tran, 2004). **Satisfação** é uma emoção positiva de alto controle pertencente à classe das emoções de realização. Segundo Tran (2004), esta emoção traz o sentimento de realização e marca a celebração de sucesso. Como aspecto negativo, se prolongada pode também trazer estagnação. **Apreensão** é da família do medo e pertence à classe das emoções de resignação, emoção negativa de baixo controle que pode gerar evasão, mas que pode também reunificar grupos e fazer com que o indivíduo considere os riscos antes de agir (TRAN, 2004).

Na primeira entrevista, sobre os aspectos positivos de suas experiências anteriores de aprendizado de língua, ela afirma que acha positivo interagir bastante com os colegas de diferentes níveis e diz, que a partir da interação e conversa, conseguem trocar conhecimentos e opiniões e aprender coisas novas. Na entrevista final, ela salienta o modo de explicar da professora e sua vontade de pesquisar e querer saber mais e, principalmente, ela destaca o fato de que trabalhar nos grupos escolhidos sem afinidade foi interessante.

Ao ser questionada sobre os aspectos negativos antes da pesquisa-ação, Niara apontou que havia muita interação e, conseqüentemente, muito barulho, porém na entrevista final ela disse não haver aspectos negativos. Aqui vale ressaltar que, como mencionado anteriormente, as quatro aulas desta pesquisa ação tiveram momentos de muito barulho (conforme pode ser percebido nas gravações dos grupos), porém, talvez esse barulho não tenha sido visto como negativo, pois estas interações eram parte do trabalho de realizar as tarefas colaborativas.

Nas respostas de Niara, os colegas têm bastante destaque. Ela faz várias menções à troca de ideias e interação com os colegas tanto na primeira quanto na segunda entrevista. Em sua primeira entrevista ela destaca que os colegas têm papel tanto positivo como negativo em seu aprendizado:

*“varia muito ((risos)) tem alguns que **influenciam de forma negativa e muitos de forma positiva**. eu considero uma **forma negativa os colegas que estão interessados no inglês destrutivo**, eu digo, usando palavrões e eu não acho muito proveitoso pra mim e esses eu acho que **influenciam de forma negativa em meu inglês**. e **de forma positiva são aqueles que criam debates, criam debates de termos científicos e aquilo te faz ter mais curiosidade porque tu vai ouvindo palavras estranhas**, mas ao mesmo tempo tu quer interagir, tu vais ter que consultar o significado daquela palavra pra tu poderes entender melhor e também poder interagir, acho que isso influencia de forma positiva”.*
(Niara)

Ela destaca que os colegas que “criam debates” instigam sua curiosidade e, portanto, influenciam de forma positiva. Ela também diz que alguns colegas estavam interessados em aprender palavrões em inglês e afirma que isso não era proveitoso para ela. Na segunda entrevista, ela mantém sua opinião de que os colegas podem contribuir positivamente para seu aprendizado. Quando questionada sobre o papel de seus colegas ela respondeu:

*“foi bom. teve momentos em que teve desavenças de pensamento, de ideias, mas no final achamos sempre um meio termo, ou seja, eu acho uma coisa ele acha uma outra coisa então tínhamos que votar ou algo do gênero para ver e nenhum ficar **triste** e não termos uma ideia tão errada, tínhamos que ter mais um menos um meio termo entre todos. era uma coisa doida ((risos)).”*(Niara)

Interessante perceber como ela menciona alguns conflitos (desavenças) em seu grupo que tiveram impacto positivo no processo, pois eles chegavam a um meio

termo. Observamos aqui certa estabilidade em sua crença de como os colegas contribuem ao seu aprendizado através de debates (1ª entrevista) e maneiras diferentes de pensar (2ª entrevista). Vale ressaltar aqui a menção de Niara à tristeza, em afirmar que era necessário que o grupo chegasse a um acordo para evitá-la. Retomando a descrição de suas emoções, reforçamos aqui que Niara em sua primeira entrevista, teve sua emoção (preguiça) interpretada como abatimento, que é um rótulo de emoção da família da tristeza, reforçando o lado positivo desta emoção de manter conformidade dentro de um grupo e de focalizar energias a cumprir com um objetivo em comum. É interessante salientar que ela aponta o fato de “evitar a tristeza” ser exatamente a motivação para o grupo encontrar um meio termo em suas discussões.

No excerto abaixo, podemos ver o grupo interagindo no dia da gincana enquanto realizava a tarefa 2:

P: é, escolher uma das tecnologias deles e criar uma chuva de palavras.
ALIKA: temos que criar as palavras.
FELIZARDO: temos que criar, não? pra criar ou fazer?
JAHARI: não mas é para... colocar as palavras...
ALIKA: não, espera um pouquinho
JAHARI: é uma XXXXX
ALIKA: calma ai, já escrevemos já. water, energy ((barulhos do teclado, ela digita as palavras escolhidas))
NIARA: Power...
((som de digitação))
NIARA: “waindi”
FELIZARDO: Sustentável também.
ALIKA: ah...
NIARA: “waind”
((som de digitação))
ALIKA: é “waind”, não é junto é separado?
NIARA: tem também “waindmill”
ALIKA: São palavras diferentes?
NIARA: waindmill
((som de digitação))
ALIKA: solar sky, ecology
((digitação, Alike fala em tom baixo))
FELIZARDO: vamos escolher várias palavras, cada palavra vale um ponto.

Conforme podemos observar no excerto acima, podemos ver todos os integrantes do grupo engajados para a realização da tarefa, pois todos trazem

alguma contribuição. Eles iniciam discutindo o que deve ser feito na tarefa, e depois vão, juntos, compondo a lista de palavras.

Observa-se também que as tarefas propostas geraram um processo de andamento no grupo, a partir das funções propostas por Wood, Brunner e Ross (1976). Podemos afirmar que o excerto começa com a professora e Alika fazendo a manutenção de direção para a realização da tarefa, Jahari e Alika seguem tentando direcionar o grupo a este objetivo e observamos que Niara dá suas contribuições após este direcionamento. Niara então fala a palavra “waind” (provavelmente com a pronúncia incorreta para *wind* – vento em inglês) como contribuição, e a aceitação de sua colega Alika ao dizer “é ‘waind’ ”. No final do excerto, o colega Felizardo também acolhe as contribuições das colegas ao mencionar que devem escolher várias palavras, isto é, aceitar todas as contribuições que estão sendo dadas, pois cada uma vale um ponto.

Segundo Pinho (2013, p.116) “outros movimentos importantes que dão indícios sobre a mediação da colaboração consistem na aceitação e incorporação da contribuição do outro”. Conforme podemos observar neste excerto, Niara contribuiu com o grupo e teve suas contribuições aceitas por este grupo. Partindo do conceito de evento de Woods (2003), podemos afirmar que o excerto acima se constitui em um evento, que podemos classificar como um evento de colaboração do grupo A, já que podemos observar os alunos contribuindo para a tarefa e fazendo as aceitações dessas contribuições. Desse modo, podemos inferir que as tarefas propostas contribuíram ao surgimento de ações colaborativas por parte dos alunos do grupo A.

Eventos como este descrito acima podem ter corroborado com a estabilidade da crença de Niara de que o debate é favorável ao seu aprendizado e pode ser um indício de que a aceitação de suas contribuições pelos colegas é essencial para evitar tristeza, como descrito por ela na entrevista.

Ainda sobre o trabalho em grupos, podemos verificar que, para Niara, o fato de trabalhar desse modo foi muito positivo para seu aprendizado. Ao final da segunda entrevista ela destaca que achou favoráveis as trocas com seu grupo e destaca que isso se deve justamente pelo fato de que os grupos haviam sido escolhidos pela professora, e não por afinidade, o que gerou senso de seriedade nas atividades:

eu acho que, eu levo mais para o lado dos grupos, eu adorei mesmo os grupos, eu achava que não seria uma boa experiência porque eu estaria a trabalhar com pessoas com quem não tenho afinidade e foi totalmente ao contrário, acho que fazendo um trabalho sério seria mais fácil, o trabalho sai melhor quando as pessoas não tem muita afinidade porque é seriedade, as pessoas levam aquilo de uma forma bem séria porque quando se tem muita afinidade leva-se tudo muito na brincadeira, então eu gostei bastante, acho que isso me ajudou a ver que nem sempre devemos levar as coisas para o lado da afinidade, pessoal, amizade, devemos saber separar as coisas. (Niara)

Podemos perceber aqui algo bem interessante, pois Niara destaca que aprendeu a não “levar as coisas para o lado pessoal” e que, ao separar a afinidade e a amizade das tarefas realizadas em aula, houve menos brincadeiras e, como consequência, um clima mais propício ao aprendizado. Podemos, portanto, inferir que houve o surgimento de uma nova crença a partir das ações realizadas em aula. Observamos aqui o surgimento da crença de que trabalhar com pessoas com as quais não se tem afinidade, pode ser uma boa experiência, já que trabalhar nestes moldes gera mais seriedade. Conforme Ellis (2008) sugere, as crenças podem mudar de acordo com as novas experiências situacionais e percepções de sucesso dos participantes e vemos aqui que, ao perceber que o grupo trabalhou bem mesmo sem afinidade, Niara reconhece a transformação de sua crença.

Ainda se referindo às **crenças**, em sua primeira entrevista, ela afirma que o contato com a LE apenas uma vez por semana tem influência em aprender pouco.

*“[...] eu acho pouco pra uma língua fazer apenas uma vez por semana e visto que com quem eu convivo praticamente não praticamos então aquilo influencia em aprender pouco, ou seja eu tenho a aula mas não pratico muito a língua, então dá muita **preguiça**.” (Niara)*

Podemos observar que Niara faz uma relação entre a frequência das aulas e o fato de não praticar entre os encontros com o surgimento da preguiça, ou abatimento, isto é, Niara acredita que estas emoções são geradas pelo espaçamento entre uma aula e outra. Podemos também inferir que, para ela, o fato de não praticar entre as aulas também seja fator relevante ao surgimento de tais emoções.

Ainda levando em consideração que esta falta de interagir com os colegas influencia negativamente no aprendizado, Niara também faz referência em ambas entrevistas à importância da interação com os colegas. Na entrevista pós-aplicação

das tarefas, Niara destaca que as tarefas propostas pela pesquisa-ação foram positivas e geraram uma interação mais frequente com seus colegas:

“já com a professora foi um pouquinho diferente, nós tivemos que interagir, obrigatoriamente tivemos que interagir com outros colegas, então isso deu uma certa diferença, me fez gostar um pouquinho mais, o interesse eu tinha bastante mas isso fez levantar um pouquinho. ((risos))”. (Niara)

Verificamos aqui neste relato que essa obrigatoriedade em interagir com os colegas (não necessariamente aqueles com que tinha afinidade) gerada a partir da criação dos grupos pela professora a fez ter um pouco mais de interesse. Sobre a tecnologia, desde a primeira entrevista a aluna acredita que essa tem um papel facilitador, pois fornece acesso a dicionários e fontes diversas:

muito complicado, mas eu acho que não, porque a partir do computador eu acho muito mais fácil eu consigo acessar vários dicionários ao mesmo tempo, várias fontes, várias bibliografias, tudo ao mesmo tempo, a partir da internet, então eu acho que facilita bastante. tem pessoas que tem XXX 04:53 ((incompreensível)) ou preguiça e estar em uma turma on line a partir dos dicionários é bom, ajuda a ter mais conhecimentos até.

Na entrevista após a pesquisa ação, a aluna mantém sua opinião sobre o papel facilitador da tecnologia que ela caracteriza como “*muito favorável*” e que, principalmente, diminui o tempo de realização das tarefas. Conforme citado anteriormente, ela também menciona o fato de a tecnologia (os exercícios no website *Schoology*) trazer certa exigência e tirar um pouco a preguiça.

Na relação entre crenças, emoções e ações podemos fazer as seguintes relações:

- a) ao ter relatado uma emoção da família da **tristeza** na primeira entrevista e considerando que tristeza pode ajudar no ajuste a novos objetivos e reforço de laços sociais (TRAN, 2004) e uma emoção final de **desdém**, que de acordo com Tran (2004), é uma emoção antagônica que pode ajudar grupos a ganharem confiança e energia para atingirem objetivos em comum. O fato de que a aluna afirma que teve uma boa relação com o grupo, mesmo sendo o grupo com o qual ela tinha mais afinidade, pode se relacionar às emoções sentidas;

- b) a própria aluna relata uma mudança de crença a partir das ações que aconteceram; ela afirma na segunda entrevista que trabalhar em grupos com cujos componentes ela não tem tanta afinidade pode ser positivo; isso pode estar relacionado aos eventos colaborativos gerados pelas tarefas propostas;
- c) a ação da professora de propor tarefas colaborativas e, com o uso das TDs, reforçou a crença de Niara de que interação com colegas é importante e gerou a emoção interesse na aluna (ainda que em baixa intensidade);
- d) a aluna também faz menção à interação como algo negativo e positivo em sua primeira entrevista e na entrevista final aponta a interação apenas como algo positivo;
- e) sobre o papel da tecnologia, parece que a característica *blended* das atividades teve pouco impacto em suas respostas, já que, desde o início, Niara aponta, essa como facilitadora e como forma de agilizar a realização das tarefas; porém Niara também afirma que o caráter “pesado” e de exigência da plataforma digital gerou um pouco mais de interesse;
- f) observamos uma correspondência das ações da própria aluna e suas crenças de que a interação e o debate são importantes ao aprendizado, já que, no excerto analisado, observamos um evento colaborativo que, em conjunto com outros eventos ocorridos, podem ter reforçado essa crença; e
- g) observamos a crença de que a baixa frequência de contato com a LE (apenas uma vez por semana) pode ser geradora da emoção abatimento (preguiça).

Tendo feito tais observações sobre a aluna Niara, passaremos agora à interpretação dos dados de seu colega Jahari.

6.1.2 Jahari

Jahari também é angolano, cursa Engenharia de Produção e tem 22 anos. Ele considera ter conhecimento básico de inglês e anteriormente estudou o idioma por

três anos no ensino médio da escola regular. Atualmente, além da disciplina de Inglês Instrumental, ele também frequenta o curso de idiomas da universidade e faz o nível básico. Ele fez um login próprio para acessar o *Schoology* e lá realizou dois dos *quizzes* disponíveis. Nas interações Jahari frequentemente interagiu com seu grupo, porém pode-se observar que ele tinha menos turnos de fala que seus colegas Alika e Felizardo. Sobre suas experiências anteriores em aprender o idioma, Jahari afirma que eram bem básicas, já que frequentou turmas heterogêneas e o professor ensinava coisas mais de nível básico.

Para Jahari, o processo de aprender inglês está relacionado à gramática, aos áudios e com fazer as tarefas¹ que são passadas. Ele diz:

*“ah, sim. acho que eu tento seguir o processo que o (nome do curso de idiomas) tem de **estudar a gramática** e o **áudio também**. usar bastante o **listening**, o **áudio** e eu tento sempre **rever o conteúdo** que nos dão sobre a gramática e fazer muitas tarefas, principalmente **praticar as tarefas** acho isso essencial, só não tenho praticado muito a conversa pra praticar a pronúncia, tenho poucas pessoas que falam inglês então dificulta o contato, mas o resto é refazer tarefa e rever o material.”(Jahari)*

O aluno também considera importante refazer exercícios e rever o material, o que podemos entender ser uma preocupação em praticar o idioma além da aula regular. Ele também acredita que não ter outras pessoas com quem praticar o idioma fora da sala de aula o prejudica em praticar a pronúncia. Em sua segunda entrevista, Jahari mantém uma ideia similar sobre o aprendizado de inglês:

*“no curso do (nome do curso de idiomas) que é o que temos que seguir, aprendo com os livros, tem livros que a instituição dá, né, mas eu acho que o meu aprender é **fazendo as tarefas** que compõem as unidades, agora no inglês técnico é **estudando o material** que a professora disponibiliza, tem que **dar sempre uma revisada**. mas o bom é que não é tão difícil assim, se você faz uma revisãozinha você consegue entender perfeitamente, também com a **ligação que tem com o português**, na parte gramatical tem muito a ver, voz passiva e voz ativa, coisas que já vimos em português, então fica um pouco mais fácil.” (Jahari)*

Podemos ver aqui que o aluno mantém sua opinião sobre a importância de revisar o material fornecido por suas professoras (tanto no curso quanto na disciplina

¹ A palavra “tarefas” aqui foi a palavra utilizada pelo aluno. Acreditamos que aqui ele se refere a diferentes exercícios do material didático do curso de idiomas.

de inglês instrumental). Ele também enfatiza que faz relações com a língua portuguesa para entender melhor os tópicos gramaticais.

Na primeira entrevista Jahari se descreve como motivado a aprender o idioma e diz que tem curiosidade e vontade de aprender:

P: e como é que tu te sente estudando inglês?

*Jahari: eu gosto, tenho curiosidade em querer aprender, é uma língua que dá pra falar com diferentes pessoas então eu gosto de inglês e fico **motivado** em querer aprender inglês.*

Segundo o dicionário Houaiss, o verbete motivado é relativo ao “que se comporta com determinação ou intensidade” (MOTIVADO, 2009, p. 1323) e o verbete **interessado** aparece como “que mostra interesse, empenho, motivação [...]” (INTERESSADO, 2009, p. 1096). Portanto, classificamos a emoção de Jahari antes da aplicação das tarefas como interessado.

Em sua segunda entrevista, ele afirma se sentir bem e gostar das aulas:

P: e como é que tu te sente estudando inglês, agora considerando essas aulas que a gente teve? como tu diria que te sente nas aulas de inglês?

Jahari: eu me sinto bem, gosto das aulas, acho que é isso.

Bem, segundo o Houaiss é “aquilo que traz alívio, vantagens, bem estar” ou “com conforto físico, com comodidade” (BEM..., 2009, p. 275). Como ele diz que “gostou muito” e que se sente **bem**, o localizamos no rótulo **aliviado**.

Na segunda entrevista, ele também relatou que, ao elaborar o projeto, eles ficaram temerosos de que conseguiriam realmente executar o projeto, porém ele afirma que gostou:

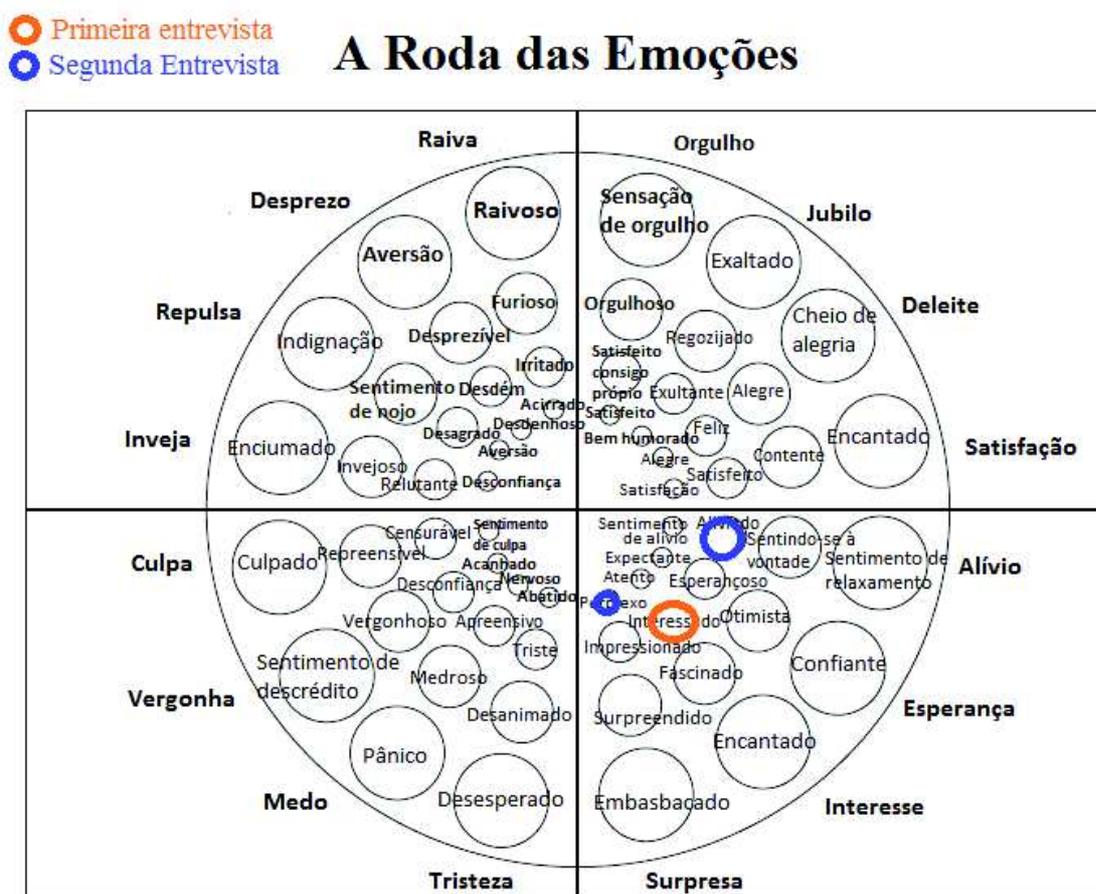
*tipo, teve a elaboração do nosso projeto, foi uma coisa **muito diferente** para mim, que nunca tinha feito um projeto daquele jeito. tipo, como preparar a elaboração do projeto, aquela fase de separar em grupos, **não parecia que sairia o projeto**, isso eu também não tinha entendido, só depois **é que dei conta que era o projeto**. mas eu **gostei muito** daquela parte (Jahari)*

Ele também relata que, ao elaborar o projeto, os alunos se sentiram perdidos:

os alunos ficam **perdidos** no tema, qual será o tema, mas como fizemos aquela parte da gincana, aqueles sites (Jahari)

Conforme ele avalia o projeto como “muito diferente”, consultamos o verbete no dicionário. Segundo o Houaiss **diferente** é algo “que apresenta algum aspecto novo, ou desconhecido”. (DIFERENTE..., 2009, p. 683). Não encontramos um significado que se encaixasse no verbete perdido no mesmo sentido figurado utilizado pelo aluno, porém encontramos no verbete do verbo **perder** o seguinte: “confundir-se, atrapalhar-se” ou “tornar-se absorto, ser tomado por devaneios”. (PERDER..., 2009, p. 1471). Considerando que o aprendiz avaliou o projeto como algo novo e desconhecido que gerou certo atrapalhamento o classificamos no rótulo de emoção **perplexo**, que segundo o dicionário, significa “que hesita, indeciso, irresoluto” (PERPLEXO..., 2009, p. 1479) e, assim, chegamos ao seguinte mapa emocional de Jahari:

Figura 16 – Mapa Emocional de Jahari



Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Conforme podemos verificar no mapa emocional de Jahari acima, o aluno passa de uma emoção positiva de baixo controle (**interessado**) às emoções **perplexo e aliviado**, emoções também de baixo controle, também positivas. Sua emoção no início da pesquisa é uma emoção de aproximação, que é bem positiva ao aprendizado, porém a emoção interesse pode ser negativa também, pois pode conduzir a objetivos inalcançáveis. Essa também é uma emoção que sustenta vigilância e mobilização para grupos (TRAN, 2004). Em sua segunda entrevista, ao avaliar o projeto, Jahari descreve **perplexidade**. **Perplexidade** pertence à família de emoções da surpresa, emoção positiva de baixo controle pertencente à classe das emoções de aproximação. Apesar de ser uma emoção que pode conduzir ao medo, esta emoção ajuda a lidar com eventos novos e repentinos (TRAN, 2004). Podemos observar que esta emoção é a avaliação do aluno sobre o projeto, que era um tipo de atividade nova aos alunos, portanto, não é inesperado ver que este aluno avaliou este tipo de atividade deste modo. Verificamos também a emoção **alívio** em sua segunda entrevista, já que o aluno diz se sentir bem nas aulas de inglês. Segundo Tran (2004), **alívio** é uma emoção positiva do grupo das emoções de aproximação; a pesquisadora afirma que essa emoção geralmente ocorre após a realização de uma tarefa, portanto faz sentido ver a emergência dessa emoção aqui após a apresentação do projeto.

Em sua primeira entrevista, quando questionado sobre os tipos de atividades que gosta de fazer, Jahari aponta que gosta dos exercícios de gramática:

nas atividades tipo de gramática quando o professor passa o conteúdo ou tipo, uma prova, assim, escrita eu acho isso bom, mas acho que é muito fácil porque se eu ler eu vou conseguir fazer os exercícios, acho que tinha que ser mais em conversa pra poder praticar mais porque vai se falar em inglês, daí vai conseguir fazer uma boa prova escrita mas na prova oral não me saio também, acho que tinha que ser mais oral.(Jahari)

Nesse trecho, Jahari parece se contradizer, ficamos com a impressão de que ele diz preferir as atividades de escrita, porém acha que deveria haver mais atividades orais. Talvez Jahari mencione as atividades escritas por ter mais facilidade com estas, mas ele não deixa de mencionar que considera as atividades orais também importantes, apesar de ter dificuldades. Podemos já ver aqui que

Jahari tem consciência de que as atividades escritas são muito fáceis para ele e que ele considera que fazer atividades que trazem um pouco mais de dificuldade são também importantes. É relevante o fato de que Jahari menciona o caráter de os exercícios serem muito fáceis na primeira entrevista e, na segunda, aponta as tarefas que foram mais difíceis como fatores positivos de sua experiência nesta pesquisa-ação, mesmo com o fato de se sentirem um pouco perdidos:

P: então tá. ((risos)) na tua opinião quais foram os aspectos positivos das aulas que a gente fez?

Jahari: tipo, teve a elaboração do nosso projeto, foi uma coisa muito diferente para mim, que nunca tinha feito um projeto daquele jeito. tipo, como preparar a elaboração do projeto, aquela fase de separar em grupos, não parecia que sairia o projeto, isso eu também não tinha entendido, só depois é que dei conta que era o projeto. mas eu gostei muito daquela parte

P: gostou? que legal.

Jahari: sim, nós investigamos e investigamos pra depois conseguirmos obter bom conhecimento e quando vimos tínhamos a metade do projeto feito e isso foi muito bom, nem deu muito trabalho como eu pensava que seria.

Como podemos ver aqui, neste excerto da segunda entrevista, o projeto é citado como o aspecto positivo. A elaboração do projeto foi considerada por ele como "diferente" e ele disse que achava que não ficaria pronto. Podemos ver que o aluno exprime que foi uma tarefa que demorou para ser compreendida e que foi diferente do que estavam acostumados a fazer. Vale ressaltar que, primeiramente, Jahari considerava como aspectos positivos as exposições feitas no projetor e quando a professora passava vídeos, com inglês técnico, ele achava positivo realizar a leitura de textos que "não são muito normais" no português.

Podemos observar aqui a reafirmação de uma crença; como ele dizia que as tarefas orais (mais difíceis para ele) deveriam ser mais frequentes, ele aqui afirma que o fato de fazer uma tarefa diferente (que ele não sabia fazer antes) foi um aspecto positivo de seu aprendizado. Podemos, portanto, observar a confirmação de sua crença de que tarefas difíceis são importantes para que aconteça o aprendizado.

Na segunda entrevista, como aspecto negativo, o estudante cita o comportamento dos colegas que algumas vezes era barulhento e desviava a atenção. E como aspectos negativos na primeira entrevista, ele aponta o fato de o

nível das aulas de inglês ser muito básico, que gostaria de mais dificuldade e acredita que isso ocorre por que o inglês que ele pratica é mais focado na escrita:

*aspectos negativos ((tom de voz pensativo)) tentar ver um aspecto negativo é complicado, mas no meu caso, assim, particular, é que as vezes parece para mim, **devido ao meu nível né, que aquilo parece tudo muito básico**, alguma coisa assim, **quero algo a mais, mais difícil**. queria uma certa dificuldade mas deve ser devido a escrita, acho que tinha que ser mais oral, mais som em inglês mesmo, mas devido ao nível básico que eu estou, como eu sei português também com o inglês, mas o contexto é quase o mesmo, a gramática o discurso indireto e direto, então acho que já estou bem avançado no português que uniu ao básico do inglês e fica fácil, daí acho que tenho tentado melhorar. (Jahari)*

Vemos que aqui, já em sua primeira entrevista, Jahari considerava que seria positivo que fossem feitas tarefas ou atividades que o desafiassem mais, mais um sinal de que, desde o início da pesquisa, sua crença de que realizar tarefas além de suas capacidades atuais contribui para seu aprendizado.

Sobre a tecnologia, em sua primeira entrevista, Jahari a cita como facilitadora como no caso do uso de dicionários online e também para assistir vídeos. Em sua segunda entrevista, ele cita a tecnologia como “muito importante”

*tem um papel muito importante, agora tudo é a base da tecnologia e nós temos que aproveitar isso e acho que tem sido mais fácil estudar com a tecnologia, tipo tem uns dicionários em inglês que facilitam muito as vezes mais que o livro e tem aquela cenas dos vídeos que explicava o conteúdo também foi muito bom, as vezes tipo **tu assistiu a aula mas esqueceu alguma parte que a professora disse aí tem o vídeo gravado**.(Jahari)*

Ele menciona os vídeos com explicação postados pela professora pesquisadora como facilitadores e como forma de se rever o conteúdo que foi trabalhado em aula. Conforme ele já havia mencionado quando questionado sobre como aprende o idioma, ele tem preferência por rever o material em casa e, assim, podemos relacionar o fato de que algumas das explicações gramaticais estarem disponíveis em vídeo tenha sido enxergado como aspecto facilitador por ele. Observamos aqui também a reafirmação da crença de Jahari sobre a importância de se estudar em casa e revisar o material.

No que concerne a TSC, podemos observar aqui que Jahari valoriza a mediação da tecnologia como auxiliar ao seu aprendizado, conforme defende Hall (2003, p.23): “Quanto mais oportunidades de participação temos nas nossas

atividades, mais plenamente desenvolvemos os conhecimentos linguísticos, sociais e cognitivos e as competências necessárias para um envolvimento competente”. Parece-nos que Jahari compreende que, ao ter acesso em casa a este material, ele pode estender sua participação nestes contextos.

Quanto ao papel dos colegas no seu aprendizado, podemos verificar que desde sua primeira entrevista, Jahari considera como muito importante a interação com eles:

P: então por último, a última pergunta, qual que é o papel dos teus colegas no teu aprendizado de inglês?

Jahari: como seria o papel?

P: dos teus colegas no teu aprendizado de inglês, eles te ajudam?

Jahari: ah, sim, é muito importante muito, felizmente alguns tem o nível mais avançado e outro nível mais baixo, mas estamos no mesmo nível começamos juntos, é muito bom, tipo, dá pra interagir com eles, praticar com eles, fazer uma comparação de como ele fez e de como eu estou fazendo, é muito bom é importante. há uma troca de conhecimentos, acho muito legal, nesse inglês também não difere muito, tem pessoas que tem o nível mais avançado do que o meu e como estou mais baixo, se tenho dúvidas pergunto aos meus colegas e os colegas contribuem muito com isso para não precisar toda a hora chamar a professora porque a turma é grande e até a professora atender todos, já passou.

Podemos observar que, já na primeira entrevista, Jahari menciona a importância de interagir com seus colegas. Ele, inclusive, menciona que muitas vezes os colegas podem solucionar dúvidas quando a professora não consegue atender os alunos (devido à turma ser grande).

Na segunda entrevista, ele explica o papel dos colegas:

o papel principal é do professor, claro que tem que transmitir pra nós o ensinamento para nós adquirirmos, mas os colegas também tem um papel muito importante depois da professora, aquela convivência com os colegas, trocar ideia com os colegas ajuda e as vezes nos exercícios que não sejam avaliação, mas há uma troca de ideias pra saber se tem alguma dúvida e não chamar sempre o professor, porque a turma é grande e as vezes é melhor chamar o colega para conversar e debater sobre o tema ou o exercício, acho que para todos os colegas é muito importante, foi muito importante. (Jahari)

Desse modo, podemos observar que, na entrevista final, ele mantém sua opinião sobre a importância de interagir com seus colegas e como um recurso quando o professor não consegue dar atenção aos alunos.

Para finalizar, resumimos as seguintes considerações sobre Jahari:

- a) observamos a afirmação de sua crença de que ele precisa ser desafiado nas aulas de inglês e de que os exercícios não podem ser muito fáceis;
- b) sobre os colegas e papel do professor, sua crença parece estável; ele considera importante interagir com colegas e solucionar dúvidas com eles caso a professora não esteja disponível; podemos, desde a primeira entrevista, ver seu posicionamento claro sobre a importância desses e a reafirmação disso na segunda entrevista.
- c) desde o começo da pesquisa Jahari demonstra interesse em revisar a matéria e ele menciona o fato de ter o vídeo com explicação à disposição como um aspecto facilitador da tecnologia.
- d) sobre as emoções, Jahari relatou emoções positivas desde o início até o final do projeto; sobre a emoção surpresa, apesar de poder conduzir à emoção negativa medo, ela conduziu a emoção positiva alívio, já que o grupo foi capaz de cumprir com os objetivos e, segundo o próprio aluno, “nem deu muito trabalho” como ele pensava.

Passamos agora à análise das entrevistas de Alika.

6.1.3 Alika

Alika também é uma estudante angolana, tem 19 anos de idade e cursa Geologia. Nas gravações de suas interações, Alika se destaca como uma aluna bem interessada e que faz, muitas vezes, a digitação das atividades do grupo. Ela também fez a apresentação oral do projeto final. Nas entrevistas ela relata que aprendeu inglês com a irmã mais velha que mora em um país de língua inglesa e também que aprendeu na escola. Ela estuda o idioma desde o primeiro ano do ensino fundamental, mas, mesmo assim, Alika classifica seu nível de inglês como básico. A aluna considera que o aprendizado de língua inglesa ocorre por intermédio de exercícios, músicas, filmes e leituras, conforme afirma em sua primeira entrevista. Ela avalia suas experiências anteriores de aprendizado de inglês como boas e diz ter tido um bom aproveitamento de suas aulas de ensino fundamental e médio, fato que lhe proporcionou acompanhar bem a disciplina que cursa atualmente.

Em sua primeira entrevista, quando questionada sobre como se sente nas aulas de inglês, a aluna responde que acha as aulas chatas, mas necessárias:

P: aham, não tem dificuldade. hum e o que tu acha de vir para a aula de inglês, assim?

*Alika: as vezes acho meio **chato**, mas é necessário para poder perceber melhor e ter um inglês fluente, é necessário sim.*

Segundo o Houaiss **chato** é algo que é “maçante, enfadonho ou insistente” ou “algo que aborrece, perturba ou preocupa” (CHATO, 2009, p. 450). Desse modo interpretamos a emoção de Alika como desagrado, verbete definido no dicionário Houaiss como “ausência de agrado, desprazer, sentimento de insatisfação ou descontentamento”. (DESAGRADO, 2009, p. 624).

Em sua segunda entrevista, ela descreve sua experiência como **normal**:

*eu vejo inglês já como uma cadeira **normal**, uma disciplina **normal** e não vejo assim tanta dificuldade, só em alguns aspectos mas não tanto como outras disciplinas apresentam. (Alika)*

Segundo o dicionário Houaiss, normal é algo que é “usual, comum ou natural” (NORMAL, 2009, p. 1361). Deste modo podemos interpretar que esta caracterização da disciplina como normal, talvez signifique uma ausência de emoções elicitadas, indiferença. Segundo Houaiss, especial é algo que não é geral, que é “próprio, peculiar” e que “evoca coisas boas” (ESPECIAL, 2009, p. 814). Ao dizer que não tem nada de especial nas aulas, podemos interpretar que elas não trazem coisas boas, assim como não trazem coisas ruins. Consequentemente, podemos interpretar sua emoção como indiferença.

Mais adiante, na segunda entrevista, Alika afirma que se sentiu mais focada durante a realização das atividades na plataforma *Schoology*. Avaliando o website *Schoology* Alika afirma:

P: e tu viu ali, alguma coisa positiva em usar a plataforma pra fazer os exercícios?

*Alika: sim, sim, sim, também um motivo a mais pra ficar mais **interessada** pra fazer os exercícios, completar os exercícios.*

P: hum mais do que no papel, tu acha que no computador é melhor?

Alika: isso, isso.

P: essa é a parte que eu quero saber bastante. e como é que tu te sentiu assim, de fazer os exercícios na plataforma?

*Alika: acho que fica mais fácil, mais dinâmico. a pessoa fica mais ((tom de voz pensativo)), como é que e posso dizer, mais **focada**, preocupa-se mais em terminar o exercício bem, de perceber bem o exercício do que no papel, eu acho que fica mais **desleixado**.*

P: não se preocupa tanto em acertar ou errar.

Alika: isso, isso.

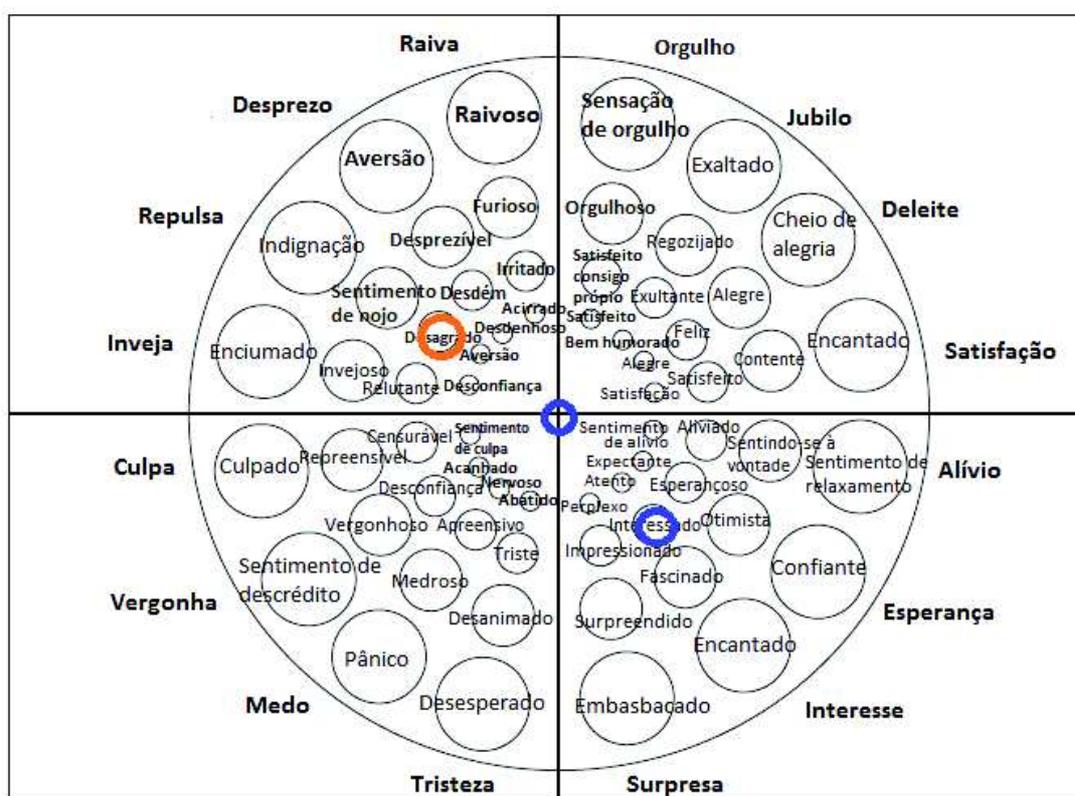
Segundo a aluna o fato de realizar os exercícios em uma plataforma online traz mais interesse e foco do que traria em papel. Na verdade, a aluna relaciona os exercícios feitos no papel a um certo desleixo.

Com tais informações, montamos o mapa emocional de Alika com a emoção **desagrado** na primeira entrevista e **indiferença** e **interesse** na segunda. Ressaltamos que interesse era relacionado à avaliação que a aluna fez do uso da plataforma *Schoology*.

Figura 17 – Mapa Emocional de Alika

○ Primeira entrevista
○ Segunda Entrevista

A Roda das Emoções



© K.R. Scherer and V. Tran, with the support of the Gottlieb Daimler and Karl Benz Foundation

Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Podemos, portanto, verificar que Alika partiu de uma emoção negativa de alto controle (**desagrado**) a emoções de **indiferença** e **interesse** (o segundo em relação às ferramentas digitais utilizadas). **Desagrado** pertence à família da emoção repulsa, emoção negativa de alto controle. Segundo Tran (2004), a repulsa pode ser negativa no sentido de trazer riscos de rejeição, porém pode servir como sinalizadora para um indivíduo ou grupo mudar de comportamento. Em sua segunda entrevista, Alika avalia suas aulas como normais, que interpretamos com **indiferença**, uma ausência de emoções. Quando questionada sobre a plataforma Schoology, a aluna relata **interesse**, uma emoção positiva que encoraja exploração e desenvolvimento (Scherer e Tran, 2001) pertencente ao grupo das emoções de aproximação e tem como característica negativa o fato de poder conduzir à dispersão de energia (Tran, 2004). Percebemos aqui uma mudança positiva por parte da aluna.

Sobre as percepções positivas e negativas de Alika, no primeiro momento, Alika as relaciona ao papel da professora. Ela cita os momentos interativos com a professora como os aspectos positivos da aula de inglês na entrevista anterior à aplicação das tarefas colaborativas:

na aula, os momentos interativos com a professora, quando ela manda fazer algum exercício e temos que fazer a correção, de certo modo, quando eu não consigo fazer algum exercício e algum colega fez, é ((tom de voz pensativo)) ela respondendo eu consigo aprender também. assim, momentos de interação com a professora (Alika)

Conforme podemos ver, a aluna vê, nos momentos de correção de exercícios junto com a professora, uma chance de aprender coisas que até então ela não consegue fazer sem o auxílio da professora. Porém, vemos a professora também citada quando ela menciona os aspectos que considera negativos:

é, aspectos negativos ((tom de voz pensativo)) talvez na hora de fazer exercícios ou então quando a professora explica e tem vezes que eu não consigo perceber algumas coisas e fica meio complicado ter que perguntar novamente. (Alika)

Ela explica que há momentos em que não entende bem as explicações, e aponta sua relutância em pedir explicações adicionais à professora como um ponto negativo em seu processo de aprendizagem.

Em sua segunda entrevista, quando questionada sobre os aspectos positivos das atividades realizadas nesta pesquisa-ação, Alika afirma ser a interação com os colegas e professora:

ã, teve mais interação entre os colegas, ã, troca de experiência, né, quem conhece mais inglês e quem conhece menos inglês, interação também com a professora, esses foram os pontos positivos. (Alika)

Ressaltamos aqui uma grande mudança na opinião de Alika, apesar de a palavra interação se repetir aqui como o aspecto positivo das aulas, tanto antes quanto depois da pesquisa-ação, podemos perceber que, na segunda entrevista, ela inclui os colegas nesta interação. Enquanto que na sua primeira entrevista ela incluía apenas a professora.

Podemos observar, nessa fala de Alika, que a colaboração gerada pelas tarefas propostas teve impacto em sua resposta sobre os aspectos positivos. A fala da aluna ratifica a importância das trocas colaborativas com seus colegas na geração de conhecimento, reforçando a premissa de Hall (2001) que coloca o lócus do aprendizado na interação social que acontece entre os indivíduos. É interessante ressaltar que a aluna cita a heterogeneidade dos níveis de conhecimento como positivos, pois ela aponta como relevante não somente a interação com os que sabem mais inglês, mas também com os que sabem menos. Conforme pode ser observado no excerto da página 127, na interação com os colegas, Niara ajudava a conduzir seus colegas na execução da atividade e também era ajudada por outros colegas e esse andamento observado pode ter contribuído para que ela formasse tal opinião.

Como aspectos negativos, Alika teve dificuldade em apontar exemplos, mas quando instigada pela professora a falar sobre o uso das tecnologias nas atividades ela cita sua dificuldade em aprender a lidar com a plataforma *Schoology*:

P: como usando a plataforma, a gente usou o Schoology como é que tu viu fazer os exercícios ali? tanto os negativos quanto os positivos de fazer os exercícios on line, o que tu considera?

Alika: assim, hã, havia vezes que usando a plataforma havia vezes que dificultava um pouco talvez por não saber manusear tão bem, mas depois com o tempo ficou mais simples.

Podemos, então, observar que o fato de não conhecer a plataforma foi visto como uma dificuldade inicialmente. Porém, conforme vimos anteriormente, Alika relata que usar a plataforma *Schoology* a fez se sentir mais focada nas atividades.

Sobre o papel dos colegas na primeira entrevista, ela afirma que alguns são preguiçosos, mas que inicialmente eles tentavam praticar o idioma, mas depois pararam. Ela diz:

P: e qual o papel dos teus colegas no aprendizado de inglês?

Alika: bem, alguns meio preguiçosos, mas pelo menos dos que falam comigo, nós nos esforçamos pra falar inglês nós falamos inglês por alguns dias para ver se tínhamos um inglês fluente melhor e de uma forma mais rápida também.

Conforme a aluna explica, eles tiveram a iniciativa de praticar inglês por algum tempo, mas não continuaram a fazê-lo.

Na segunda entrevista ela avalia o papel dos colegas de forma mais positiva; ela aponta que há troca de experiências com os colegas que sabem mais:

P: certo. e qual o papel dos teus colegas no teu aprendizado de inglês nessa tua última experiência.

Alika: sim, o papel deles foi importante ou relevante, porque tem vezes que eu não consigo formar frases em inglês e tem alguns colegas que já tem um conhecimento um pouquinho mais avançado de inglês então eu sempre pergunto, sempre trocando experiências com eles.

Conforme pode ser observado, houve um crescimento na sua forma de ver o papel dos colegas em seu aprendizado; primeiramente ela classifica alguns colegas como preguiçosos, mas depois da participação na pesquisa-ação ela avalia seu papel como relevante.

Na primeira entrevista, Alika aponta que não faz uso tão frequente de tecnologia nas aulas de inglês, porém que utiliza a ferramenta do Google tradutor:

P: uhum, certo. e qual que é o papel da tecnologia no teu aprendizado de inglês?

Alika: hum, tecnologia ((tom de voz pensativo)) no aprendizado de inglês eu uso, não frequentemente, mas uso o google tradutor pra ter algum conhecimento principalmente com as palavras que eu não conheço do inglês para a engenharia, porque usa muitos termos técnicos e eu não conheço, então uso muito.

Na segunda entrevista, Alika informa que sua visão sobre o papel da tecnologia em seu aprendizado não mudou muito e ela continua apontando o Google Tradutor como ferramenta principal utilizada:

P: pode ser. e qual que foi o papel da tecnologia no teu aprendizado de inglês, qual sua experiência?

Alika: ã, não mudou tanto, não mudou tanto, mas pelo fato de eu usar a tecnologia é ((tom de voz pensativo)) como é que eu posso dizer, eu uso muito constantemente o google tradutor e procuro também saber o significado das palavras ou como empregar as palavras numa frase, fica mais fácil assim.

Conforme Alika explicita, sua visão sobre a tecnologia não mudou após a aplicação das tarefas e podemos, dessa forma, concluir que o uso da abordagem de BL teve pouca influência na sua visão do papel das tecnologias em seu processo de aprendizagem.

Desse modo, tendo analisado as entrevistas de Alika antes e depois de ter participado da pesquisa ação, podemos inferir que:

- a) sobre o papel dos colegas, a experiência parece ter reforçado a importância da interação com estes para seu aprendizado. No início, Alika relatava uma tentativa frustrada de praticar o idioma com seus colegas e relatava “preguiça” como característica desses colegas; já na sua segunda entrevista, apontou que tirava dúvidas com seus colegas que tinham conhecimento mais avançado;
- b) no que concerne às emoções de Alika, observamos que ela iniciou com uma emoção negativa, porém de alto controle e passou a uma emoção positiva de baixo controle e à indiferença; e
- c) no que concerne à tecnologia, Alika não relata grandes mudanças sobre o papel dessa em seu aprendizado, porém relata que, ao fazer as atividades no website *Schoology*, ela se sentiu mais focada.

Passaremos agora à análise das entrevistas do quarto e último componente do grupo A.

6.1.4 Felizardo

Felizardo tem vinte e um anos de idade, estuda geologia e, como seus colegas, é angolano e está morando no Brasil enquanto faz sua graduação. Ele diz

que não estudou formalmente inglês no ensino médio mas que aprendeu inglês “por curiosidade” ao tentar entender letras de música. Quando veio ao Brasil, começou a fazer inglês no curso de línguas da universidade. Hoje cursa o estágio três do nível intermediário.

Em sua primeira entrevista, ele afirma acreditar que o aprendizado de inglês está ligado à curiosidade, à vontade de saber e ao convívio com pessoas que falam o idioma:

P: uhum, que legal. e como é que tu diria que aprende inglês, como tu aprende inglês?

Felizardo: eu penso que eu aprendi inglês sem pressão.

P: sem pressão?

Felizardo: digo isso porque quando você está numa escola você tem pressão, tem prova essas coisas. então acredito que a minha forma ideal de aprender inglês é naturalmente, tipo convívio com as pessoas que falam, né, é curiosidade, querer saber.

Ele salienta que aprendeu inglês sem a pressão gerada pela sala de aula tradicional e que aprende melhor de forma mais “natural” conversando com pessoas e convivendo. Felizardo afirma se sentir **bem** estudando inglês no início desta pesquisa-ação. Em sua primeira entrevista ele diz:

mas também por um lado eu me sinto bem, porque quando você estuda inglês a inteligência ela tem uma parte positiva, né, porque o inglês que eu falava antes era um inglês mais de rua, assim, não era um inglês mais formal. (Felizardo)

Portanto, do mesmo modo que anteriormente, interpretamos “sentir-se bem” como alívio para seu colega Jahari, localizamos a emoção de Felizardo neste mesmo rótulo na Roda das Emoções.

Em sua primeira entrevista, ele cita as atividades de vídeo realizadas em aula como positivas, afirmando gostar da “interação” entre a imagem e o som, que o ajuda a compreender o que está sendo dito.

Ainda na primeira entrevista, Felizardo vê como pontos negativos das aulas de inglês, o fato de seus colegas não levarem a disciplina a sério; ele acredita que deveria haver mais cobrança a ponto de os alunos valorizarem a disciplina:

Felizardo: bem, a parte negativa é que eu acho que ((tom de voz pensativo)) ela não é encarada como mais uma disciplina.

P: uhum

*Felizardo: eu noto isso, ela é encarada como é... aquela disciplina que tipo, vamos fazer só pra falar que não fizemos. e eu acho **que deveria se colocar mais, como é que eu diria ((tom de voz pensativo)) mais pressão de maneira com que os alunos sintam realmente a importância disso**, né. que a gente vem só com a intenção de fazer as provas e se livrar logo, mas quando nós vamos analisar, por exemplo, a cadeira de produção de texto o português e o inglês instrumental ai são importantes.*

Podemos observar aqui, já em sua primeira entrevista, uma contradição na crença desse aluno, quando, primeiramente, ele diz que sua forma preferencial de aprender é sem pressão e aqui neste trecho ele cita a falta de pressão como algo negativo e que mais pressão seria necessária para que os colegas ficassem mais interessados. Negueruela-Azarola (2011) defende que definindo crenças como atividade de conceptualização, as contradições e conexões entre ideias teóricas, entendimento pessoal e aplicações práticas emergem na sala de aula de LE. E deste mesmo modo, enxergamos aqui a contradição em Felizardo dizer que não gosta de pressão para si ao aprender inglês, mas que mais pressão seria necessária a seus colegas de forma a gerar mais valorização da disciplina de inglês instrumental.

Para o aluno, a tecnologia tem um papel muito importante, principalmente na sua busca autônoma de aprendizagem através de músicas e buscas por explicações no Facebook para entender de novas palavras com as quais o aluno se depara ao assistir filmes. Ele explica:

*olha, a tecnologia desempenha um **papel muito importante** agora, né, porque, repara que **tem sites que a pessoa vai lá e coloca uma música e você começa a escrever praticamente a letra da musica e isso já ajuda no teu 'listening' né e também você não precisa andar com um dicionário por tudo que é canto**, né. eu tenho um dicionário e sempre que eu vejo uma palavra nova que foi dita num filme, de repente **em uma explicação no "facebook"** e coisa e tal eu **já vou lá e dou uma clicada e já entendo o que está sendo dito.**(Felizardo)*

Felizardo aqui já demonstra em sua primeira entrevista que realmente utiliza a internet para vários aspectos de seu aprendizado e não apenas para vocabulário ou tradução como citado por alguns de seus colegas. Vale ressaltar aqui que Felizardo faz uso da multimodalidade da internet e que ele vai de um recurso *online* para outro de acordo com seus interesses ou necessidades.

Sobre seus colegas, na primeira entrevista, ele afirma que estes têm bastante influência em seu aprendizado. Ele demonstra que acredita aprender com a experiência dos colegas e com a troca de ideias:

*os colegas também tem um **papel preponderante** porque cada um tem uma experiência, né e no mundo acadêmico é assim, tem sempre alguma coisa que você não sabe e outro sabe. então os colegas, **eles servem como troca de experiência**, né, então você consegue absorver grande coisa com eles. por exemplo, a dinâmica que nos é imposta na cadeira de inglês instrumental, ela é importante porque você está trabalhando muitas vezes em trio ou em dupla, então sempre tem alguma coisa que você quis ver no dicionário e você vai ver que você sabe a tradução, né mas o colega talvez já se deparou com uma situação parecida, ele sabe que cabe a um contexto, então, **isso aí ajuda muito você a adquirir conhecimento.** (Felizardo)*

Podemos ver que, mesmo antes de sua participação nesta pesquisa, Felizardo já tinha uma visão da importância de seus colegas em seu processo de aprendizado de inglês, pois ele cita o papel preponderante de seus colegas, a troca de experiência com eles e como isso auxilia em sua aquisição de conhecimento.

Na segunda entrevista, ele mantém sua opinião sobre a preponderância de seus colegas e do fato de aprender através dessa interação e da troca de ideias em sala de aula:

P: ah, legal, interessante. e como é que tu vê o papel dos colegas no teu aprendizado de inglês?

Felizardo: é aquilo que eu já disse, né, uma das maneiras na qual eu sinto que aprendi inglês, é através dessa interação entre os colegas, então eu acho que eles também cumprem um papel preponderante, cada um vem com uma experiência diferente e quando nós estamos na sala é uma explosão de ideias, né, um fala isso, um fala aquilo e tenho dito que dois é melhor que um, e essa coisa toda.

Podemos observar aqui a reafirmação de Felizardo sobre a preponderância do papel de seus colegas em seu aprendizado. E a expressão que ele usa “explosão de ideias” nos transmite a impressão de que ele realmente valoriza estas diferentes contribuições de seus colegas. Nos remetendo ao excerto analisado anteriormente na página 127, quando Felizardo faz a fala “vamos escolher várias palavras, cada palavra vale um ponto”, podemos tomar essa fala como um exemplo de sua aceitação das contribuições feitas pelos colegas e como uma possível evidência da correspondência entre suas crenças e ações.

Consequentemente, podemos afirmar que suas crenças sobre a importância de seus colegas em seu aprendizado são reafirmadas pelos movimentos de colaboração e andamento que aconteceram em seu grupo a partir das tarefas propostas na pesquisa-ação. Desse modo, corroborando com a premissa de Hall (2003) de que tarefas colaborativas são promotoras de interação e negociação de forma a contribuir com o aprendizado e se alinhando com o que foi descrito pelo aluno: as tarefas geraram “uma explosão de ideias”.

Em sua segunda entrevista, quando questionado sobre como aprende inglês, ele afirma aprender com videoaulas e com a interação com os colegas:

P: geologia, a maioria é geologia, a maioria dos que fizeram a pesquisa comigo. então, como é que tu considera que tu aprende inglês?

Felizardo: ã, videoaula, videoaula é uma forma que eu aprendo muito e a interação com os colegas, é a forma que eu acho mais apropriada, né, para o meu caso, em particular.

Este é um fato interessante comparado à sua primeira entrevista, pois Felizardo afirmava aprender inglês “sem pressão” e não fazia menção alguma a atividades realizadas em sala de aula. Aqui podemos observar a emergência de uma crença a partir de dois tipos de ações que foram realizadas pela professora-pesquisadora que acabam por se configurar como modos que, segundo ele, geram o aprendizado de inglês. Portanto, parece que o fato de termos utilizado videoaulas e realizado tarefas colaborativas pode ter tido certa influência sobre sua crença de como se aprende inglês. Parece que Felizardo reforça sua crença sobre o papel positivo do uso de vídeos para seu aprendizado, sendo que aqui complementa com um tipo específico de vídeo que foi utilizado na pesquisa-ação, a videoaula.

Ele, porém, mantém sua opinião de que aprende melhor quando não está sob pressão. Quando questionado, após a aplicação das tarefas, sobre como se sente, ele diz se sentir bem estudando inglês, porém, quando questionado especificamente sobre as aulas de inglês, ele afirma não se sentir tão bem por se sentir sob pressão:

P: certo. e como é que tu te sente estudando inglês?

*Felizardo: eu me sinto **bem**, porque eu sempre gostei da língua, inglês, por causa das várias influências que nós temos internacionalmente e na tentativa de querer perceber o que está sendo dito, eu gosto de estudar inglês.*

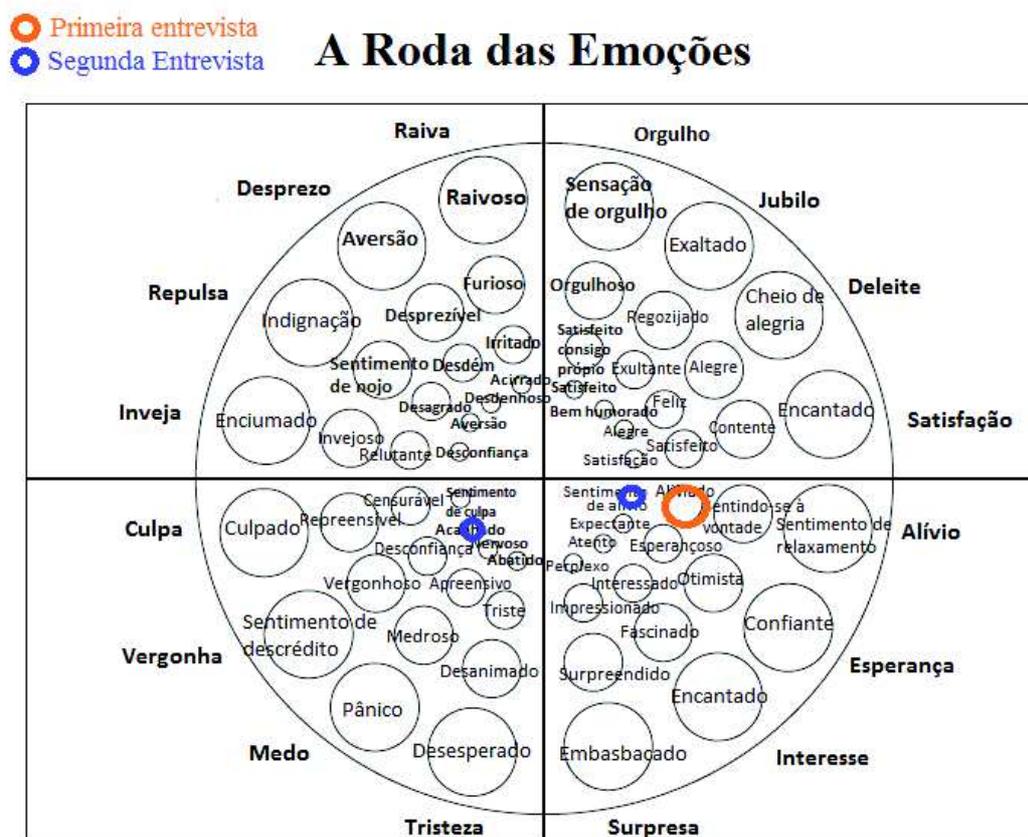
P: e nas aulas de inglês como tu te sente?

*Felizardo: ((risos)) é, nas aulas de inglês eu já não me sinto assim tão, porque, essa é minha opinião, né, mas a língua não deveria ser estudada por **pressão**, porque quando uma pessoa está em uma sala de aula, querendo ou não está sob uma certa **pressão**. ((risos))*

Portanto, do mesmo modo que anteriormente, interpretamos “sentir-se bem” como **alívio**, o localizamos no sentimento de **alívio** novamente, porém com menos intensidade já que o aluno diz já **não se sentir tão bem** devido à pressão que sente em sala de aula. Segundo o dicionário Houaiss, **pressão** é uma “influência coativa, constrangimento moral; tensão”. (PRESSÃO, 2009, p. 1547). Assim, interpretamos a emoção de Felizardo também como acanhado. Segundo o Houaiss acanhar é “fig. submeter(-se) a pressão, intimidar(-se), humilhar(-se)” (ACANHAR, 2009, p. 23). Esta emoção está também reforçada em sua fala quando o aluno se descreve um pouco tímido e diz que este tipo de aula o ajudou a se aproximar dos colegas.

Podemos observar abaixo o mapa emocional de Felizardo:

Figura 18 – Mapa Emocional de Felizardo.



Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Felizardo iniciou sua participação nesta pesquisa-ação com uma emoção positiva de baixo controle, **aliviado**. Essa emoção pertence à família **alívio** e a classe das emoções de aproximação. Segundo Tran (2004), o **alívio** é uma emoção de relaxamento e tem o objetivo de recuperar energia para novos eventos. Em nossa percepção, essa emoção pode ter sido positiva para o início da pesquisa-ação e sua característica de orientação para o futuro pode ter sido influência positiva para Felizardo no início do trabalho de realização das tarefas propostas. Ao final da pesquisa-ação, Felizardo apresentou as emoções **acanhado** e **sentimento de alívio**; avaliamos que ele sentia tal emoção por descrever a pressão presente nas aulas de inglês e também **alívio** por relatar sentir-se bem. Desse modo, podemos avaliar que Felizardo passou para uma emoção negativa de baixo controle acompanhando da manutenção de sua emoção inicial de **alívio**, porém em menor intensidade. Sobre a emoção **acanhado**, podemos dizer que essa pertence ao grupo da **vergonha** que pertence à classe de emoções de resignação. Tais emoções podem conduzir a um comportamento de pouco esforço e a evasão e fuga, porém a vergonha pode ser associada ao autoaperfeiçoamento (TRAN, 2004). Aragão (2007) afirma que, algumas vezes, a vergonha pode estar associada a um certo grau de exigência do próprio aluno sobre sua performance o que pode, de certo modo, se relacionar ao fato de o aluno sentir pressão pelo aprendizado de línguas dentro da sala de aula, já que neste contexto o aluno tem tendência a exigir uma melhor performance de si mesmo, o que talvez não ocorra em uma oportunidade de aprendizado mais informal.

Finalmente, ao avaliar sua participação na pesquisa-ação, Felizardo menciona como aspectos positivos as tarefas que o estimularam a interagir com os colegas. Ele também aponta como positivo o fato de ter tido contato com textos científicos:

*sim, ã, primeiro né, acho que isso não tem a ver com inglês uma vez que eu sou um pouco tímido, me ajudou a **chegar junto dos colegas** porque foram montados grupos maiores onde estavam algumas pessoas que eu não tinha falado antes, só com colegas que eu já conhecia. **foi bem produtivo** por esse aspecto e também por outro lado, o fato de termos feito o trabalho de buscar o artigo científico para poder se entender aquilo que se dizia, ajudou porque é mais uma forma, é **mais uma experiência que nós temos no nível de interpretação de texto ou artigo científico,***

bem importante principalmente para o nosso curso que é geologia que existem poucos artigos em português, né, que são coisas muito recentes e resolveram não lidar muito com isso. (Felizardo)

Como aspectos negativos, Felizardo apontou o método de avaliação. Acreditamos que, provavelmente, o aluno não compreendeu o método de avaliação utilizado pela professora-pesquisadora e pela professora titular e confundiu a avaliação com a escolha do melhor projeto para a pontuação na gincana e, portanto, ele achou injusto que os colegas escolhessem o melhor grupo. Sobre os aspectos negativos, ele diz:

Eu não sei bem quais foram os métodos utilizados para a nossa avaliação, eu não sei bem, e no ato da apresentação, eu vi grupos melhores mas não teve aquele controle porque as pessoas estavam votando por afinidade, essa pessoa eu conheço, é meu amigo, minha amiga e votava em um grupo, tinha que existir um mecanismo que fosse mais justo. (Jahari)

Quando questionado sobre o que achou das tarefas propostas, Felizardo não faz uma avaliação nem positiva nem negativa de sua experiência na pesquisa-ação. Ele diz achar interessante o fato de “sair da rotina” e classifica sua experiência como “suficiente” e “considerável”.

Sobre o uso das tecnologias em sala de aula, em sua segunda entrevista, o aluno diz:

a tecnologia, vimos ai que nós usamos um site que é o Schoology que pelo que pareceu é uma base de dados que permite as pessoas fazer interação e buscarem material lá, né, então isso tudo é envolvido pela tecnologia, né. então a tecnologia ela é importante não só para a gincana mas para o inglês de uma forma geral. muitas das vezes nós podemos saber alguma coisa, mas para o nível dos textos acadêmicos que eu particularmente lido, o google translator não ajuda, não ajuda a transmitir, mas quando ele transmite a expressão, ele nos ajuda a dar conta do que acontece, por exemplo um texto em português você já sabe lidar com aquilo, você sabe o que é possível e o que não é possível. então quando você encontra alguma coisa que parece ser absurdo e você vê mais a fundo e coloca no google, tu vai ter mais ou menos uma noção do que está sendo dito e pra saber isso você precisa, é claro, ter um pouco de compreensão dos textos, né, então a tecnologia é fundamental.

A reflexão do aluno na segunda entrevista parece acrescentar à sua opinião sobre o papel das tecnologias expressada na primeira entrevista, na qual ele

apontava que várias ferramentas se complementavam para buscar a informação que queria. Vemos aqui de novo o aspecto da multimodalidade presente, pois, segundo o aluno, o uso da tecnologia vai além do uso do *Schoology* para compartilhar material ou o *Padlet* para realizar a gincana. Ele cita a ação facilitadora do *Google Tradutor* e que ele ainda complementa essa tradução com pesquisas no Google, de modo a fazer sentido da tradução automática que muitas vezes pode não ter nexos. Ele também não descarta o seu papel como aprendiz perante o uso dessas tecnologias, afinal, ele diz que é necessário seu conhecimento de compreensão de textos aliado à tecnologia para poder completar as tarefas.

Por fim, fazemos as seguintes considerações sobre o aluno Felizardo:

- a) Felizardo tem como crença inicial e final que aprende melhor sem a pressão da sala de aula; em contraste ele afirma que mais pressão é necessária de modo a fazer seus colegas valorizarem a disciplina de inglês instrumental;
- b) sobre as emoções de Felizardo, o aluno se manteve na emoção alívio, porém com menor intensidade após a pesquisa-ação; a pesquisa-ação também gerou uma emoção negativa de baixa intensidade a vergonha, porém podemos interpretar que por se relacionar ao auto aperfeiçoamento, esta emoção pode até ter colaborado para a realização das tarefas;
- c) o uso de videoaulas pareceu ter impacto para esse aluno, e ter reforçado sua percepção positiva sobre o uso de vídeo e videoaulas como contribuição para seu aprendizado;
- d) sobre o impacto da tecnologia, a opinião do aluno se manteve constante sobre o papel dessa: ele manteve o discurso sobre a multimodalidade necessária para chegar aos objetivos que deseja; e
- e) Felizardo sempre considerou o papel de seus colegas como importante em seu aprendizado e a realização das tarefas colaborativas reafirmou tal crença.

Tendo realizado a análise de todos integrantes do grupo A, passamos agora à análise do grupo B.

6.2 GRUPO B

O grupo B era formado pelos alunos Marco, Marcelo e Larissa, todos alunos do curso de Geologia, brasileiros e com as idades de 21, 20 e 36 respectivamente. Era um grupo que demonstrava estar comprometido com o trabalho, costumavam realizar as tarefas rapidamente e tiveram destaque na realização das atividades da gincana e na apresentação do projeto. Este foi o grupo que ganhou a gincana, tanto na pontuação das atividades da primeira aula (ficaram com 65 pontos), quanto na pontuação de seu projeto que foi escolhido como melhor projeto por seus colegas. Seu assunto do projeto era a dessalinização da água pelo componente químico grafeno. Eles apresentaram uma ideia bastante criativa e fizeram uma apresentação muito boa relacionando o artigo científico lido, a empresa escolhida e a organização não governamental escolhida.

Nas gravações de áudio desse grupo, percebemos que havia grandes pausas nas interações durante as quais os alunos estavam digitando ou realizando a leitura, porém, a cada atividade, eles costumavam discutir entre eles as respostas. Quando terminavam antes as tarefas, eles interagiam falando de assuntos diversos. Cabe apontar que o aluno Marcelo não esteve presente em duas das quatro aulas realizadas e, portanto, não realizou a entrevista final. Por este motivo, excluiremos sua entrevista desta análise.

No website *Schoology*, o grupo passou um total de 2 horas e 57 minutos logado, Marco e Eduarda criaram *logins* individuais, porém no *login* de Larissa não havia *quizzes* realizados; no perfil de Marco três *quizzes* haviam sido realizados. Marcelo não criou um perfil individual. Considerando as interações e o desempenho do grupo na gincana e apresentação do projeto, avaliamos o desempenho deste grupo como muito bom.

Figura 19 – Grupo B trabalhando no dia da gincana



Fonte: foto registrada pela autora.

6.2.1 Marco

Marco tem vinte e um anos, estuda Geologia e é brasileiro. Ele estudou inglês em um curso privado por dois anos e considera que tem um bom conhecimento de inglês e que é capaz de ler textos de sua área de estudo. Nas interações, Marco falava pouco mas interagiu e pedia com frequência a opinião dos colegas sobre as tarefas que estavam realizando; ele costumava fazer a digitação das atividades. Nas aulas sempre se mostrou bem interessado e tinha facilidade em realizar as tarefas. Na primeira entrevista, Marco afirma que o aprendizado de inglês está ligado à continuidade:

quando tem uma exposição continua ao idioma tu aprende melhor. por exemplo, se eu tiver uma atividade hoje, se eu fizer alguma coisa relacionada a ela amanhã eu acho que tenho uma boa simulação, dando continuidade, não pode dar uma folga grande, eu acho. (Marco).

Nesta mesma entrevista, quando questionado sobre como se sente estudando, o aluno respondeu “indiferente”. Marco manteve a mesma avaliação na entrevista final, ao avaliar a experiência, Marco voltou a descrever-se como indiferente:

P: tu gosta, tu não gosta, te sente bem?

Marco: eu não consigo responder essa pergunta, é indiferente.

Quanto ao aprendizado de língua inglesa, Marco também manteve a mesma opinião, de que este se dava através da exposição contínua ao idioma. Na primeira entrevista Marco afirma que gosta de aprender inglês a partir de jogos de videogame e, ao avaliar as experiências anteriores de aprendizado de inglês, respondeu apenas “bom” em tom de voz pensativo.

A fim de compreender melhor, a pesquisadora indagou sobre a metodologia:

P: tu gostava da metodologia?

Marco: é, eu não gostava que era uma aula só, eu tinha dois horários por semana mas eu tinha eles no mesmo dia, como eu falei eu preferiria que fosse separado pra dar mais continuidade, pra ficar mais distribuído no tempo.

Neste ponto Marco reforça que, para ele, a continuidade é fator essencial para o aprendizado de línguas e fica mais explícito neste ponto que tal continuidade se refere ao contato contínuo com o idioma que, conforme o aluno, ocorre durante as aulas.

No que concerne os aspectos positivos e negativos do aprendizado de inglês, Marco, em sua primeira entrevista, aponta que gosta de aprender sobre a estrutura da língua e que vê como aspecto negativo a interpretação de textos (atividades que são bem características da disciplina de inglês instrumental para engenharias). Na segunda entrevista, os aspectos positivos apontados por Marco consistem no uso da plataforma *Schoology* e na gincana. Podemos aqui fazer um paralelo ao que foi dito na primeira entrevista, quando ele diz que considera jogos de videogame como uma boa forma de aprender inglês. Podemos refletir acerca do fato de que a gincana traz certa competitividade e aspectos de jogos, e também que o uso da plataforma, por trazer a parte da tecnologia, se relaciona com a atividade que ele gosta e que o faz aprender. Como aspectos negativos, na segunda entrevista, Marco apontou que não se sentia obrigado a fazer os exercícios pelo fato de eles não valerem nota.

acho que a falta de a gente se sentir obrigado de fazer os exercícios do do Schoology, tipo, ah está ali, quer fazer faz, não vai valer nota, eu não me sentia muito determinado em fazer as atividades, isso é um ponto negativo, mas acho que isso é mais de mim do que da aula. (Marco)

Quando questionado sobre o papel de seus colegas no seu aprendizado de inglês, na primeira entrevista, Marco afirma que é “nulo” e que prefere não interagir com os colegas:

P: tá, e qual o papel dos teus colegas no aprendizado de inglês?

Marco: *eu acho que nulo, né?*

P: nulo?

Marco: *é, fico ali, faço um exercício e não interajo com ninguém.*

P: porque tu prefere assim?

Marco: *é.*

Na entrevista final, Marco demonstra manter sua opinião de que os colegas não têm um papel significativo no seu aprendizado afirmando:

eu acho que, a gente acabou não discutindo, que era a proposta maior, quando eu estava com dúvida, eu preferia consultar o Google do que perguntar pro colega, apesar de ser colega de bastante tempo, entrou na faculdade comigo, mas mesmo assim... (Marco).

Marco descreve sua experiência nas aulas desta pesquisa-ação como “diferente”.

P: interessante. e como é que tu avalia a tua participação nessas aulas experimentais que a gente teve?

Marco: *diferente.*

Apesar de não considerar que seus colegas tenham papel significativo no seu aprendizado, nas gravações Marco e Marcelo, seu colega de grupo, interagem de forma colaborativa durante a realização da atividade de leitura de artigos acadêmicos online. Neste momento da aula, os alunos deveriam completar uma tabela com informações sobre dois artigos acadêmicos de sua escolha (apêndice A). Neste excerto² Marco e Marcelo discutem como preencher o campo intitulado ‘periódico’:

² Aula 2 – entre 2min06s e 2min50s da gravação.

Marco: cata um aí... cata... é... ai tu pega a publicadora do jornal, jornal esse..esse redentions... science direct é onde está hospedado TD é a editora.

Marcelo: acho que é a editora

Marco: acho que esse T9 é o portal

Marcelo: T9 Esse é o... é o

Marco: É o...

Marcelo: é o periódico

Marco: é o periódico

Marco: concorda com isso?

Marcelo: acho que é isso aí. tem um bagulho de internet também.

Podemos verificar que, no excerto acima, Marco negocia significados com seu colega Marcelo, se alinha com ele e faz pedido de participação “concorda com isso?”. Tais movimentos colaborativos (Pinho, 2015) corroboram para a promoção da aprendizagem de ambos. Esse diálogo colaborativo os estimulou a refletir sobre o assunto que estavam estudando, nesse caso, identificar o nome do periódico onde se encontrava o artigo científico escolhido por eles. Portanto, diferentemente do que Marco afirmou sobre não ter consultado seus colegas, podemos verificar aqui um evento onde há colaboração e onde juntos Marco e Marcelo realizam a tarefa proposta.

No que concerne as emoções, identificamos indiferença, ao questionar o aluno quanto a como se sente estudando inglês:

P: certo, e como é que tu te sente estudando inglês?

Marco: eu não sei responder essa pergunta.

P: não sabe responder? mas tipo é uma coisa que tu gosta, não gosta?

*Marco: acho que é **indiferente**.*

Segundo o dicionário Houaiss **indiferença** é um “estado de tranquilidade daquele que não se envolve com as situações”, “falta de interesse”, “ausência de comoção” ou “o estado daquele que não se deixa conduzir por sentimentos arrebatadores” (INDIFERENÇA, 2009, p. 1073). Considerando que, a partir das atitudes de Marco em sala de aula, ele se demonstrava envolvido com as atividades propostas, podemos interpretar que esta indiferença se apresentava mais como uma ausência de outras emoções. Desse modo, elaboramos o mapa emocional de Marco com a marcação central tanto antes como após as atividades.

inglesa seguiram inalteradas pelas tarefas e atividades propostas nesta pesquisa-ação.

A partir da entrevista deste aluno, podemos perceber as seguintes crenças:

- a) o aprendizado de inglês relaciona-se com continuidade;
- b) seus colegas têm papel nulo em seu aprendizado.

Quanto às crenças deste aluno, há evidência de que, independentemente de acreditar que os colegas têm papel nulo em seu aprendizado, ele realizou as atividades de forma colaborativa com os colegas. Conforme pode ser observado, no excerto da página 158, existiram movimentos colaborativos durante a realização da tarefa. Marco fazia movimentos de andamento durante a realização da tarefa mantendo a direção e o foco na atividade (WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976) e também fazia a aceitação das contribuições dos colegas.

Portanto, com a análise da entrevista e das interações de Marco, concluímos que:

- a) ele manteve suas crenças e emoções estáveis; em sua própria avaliação, ele considerou as atividades realizadas nas aulas com a professora pesquisadora como “diferentes”. Mesmo sendo um aluno que se considera mais “solitário” em seu aprendizado, podemos perceber que as atividades fizeram com que ele interagisse e negociasse significados com seus colegas; podemos ver aqui mais uma ocorrência de contradição entre a crença e a ação realizada;
- b) o gosto do aluno por aprender inglês com videogames talvez se relacione com o fato de as atividades no ambiente digital e a gincana terem chamado a atenção dele e terem sido apontadas como aspectos positivos; o fato de a gincana ter elementos de gameificação e o fato de que o uso das tecnologias remete também ao videogame podem ter colaborado nesse sentido. Desse modo, podemos considerar que a perspectiva *blended* pode ter sido positiva para o processo de aprendizado deste aluno.
- c) o aluno se demonstrou indiferente nas duas entrevistas realizadas; acreditamos que, ao descrever essa ausência de emoções, o aluno

possa ter tido a habilidade de inibir suas emoções e pode haver aí uma relação com seu bom desempenho.

Tendo analisado as entrevistas do aluno Marco, passamos agora à análise da aluna Larissa.

6.2.2 Larissa

Larissa é brasileira, tem vinte anos e cursa Geologia. Ela descreve seu conhecimento de inglês como básico, estuda inglês desde os primeiros anos que frequentou a escola e sente que tem habilidade suficiente em língua inglesa para realizar as tarefas que requerem o uso de inglês em seu cotidiano. Nas aulas ela sempre se demonstrou interessada na realização dos trabalhos e seu grupo realmente teve um desempenho muito bom nas atividades, ficando em primeiro lugar na gincana. Nas interações, Larissa interagia constantemente com seus colegas, apesar de falar pouco; ela se mostrava participativa durante as realizações das atividades. Quando terminava antes as atividades propostas, ela conversava com os colegas sobre assuntos diversos.

Em sua primeira entrevista, Larissa considera que aprende inglês com artigos científicos, filmes e músicas. Ela também afirma se sentir **confortável** ao aprender inglês. Para fins de classificação desta emoção na roda, consultamos o dicionário Houaiss, que aponta: “livre de tensão ou estresse; tranquilo” (CONFORTÁVEL, 2009, p.520); portanto, vamos classificar Larissa no rótulo “sentindo-se à vontade”³. Na segunda entrevista, Larissa classifica sua experiência de aprender inglês como divertida:

P: ((risos)) e como é que tu te sente estudando inglês considerando a experiência que tu teve nessas ultimas aulas?

*Larissa: foi **divertido**, mais fácil de interpretar, uma brincadeira fácil de aprender.*

Segundo o dicionário Houaiss **divertido** é “algo que provoca riso, alegre, engraçado” (DIVERTIDO, 2009, p. 701). Nese caso, localizamos na roda a emoção

³ Rótulo no original é *comfortable*.

No que concerne os aspectos positivos das aulas de inglês, Larissa citou ler e entender a estrutura (forma como é escrita), conversação, escrita, aspectos multimídia, vídeo ou áudio em sua primeira entrevista. Na segunda entrevista, ela cita que o aspecto positivo das atividades realizadas foi “tirar o peso do estudo”.

Como aspectos negativos, na primeira entrevista, Larissa cita: “muitos textos para ler e a característica maçante das aulas”. A dispersão dos colegas foi o aspecto negativo das aulas aplicadas nesta pesquisa-ação, segundo Larissa, em sua segunda entrevista. Porém ela aponta isso também como positivo, pois segundo ela, “deixa o trabalho mais leve”.

Larissa entende o papel dos colegas em seu processo de aprendizagem como um modo de trocar experiências e informações. Tal visão segue inalterada na segunda entrevista; a aluna aponta o papel dos colegas na troca de ideias e conhecimento. Podemos observar isso neste excerto onde os colegas discutem sobre uma tarefa da gincana que pede que eles respondam algumas questões sobre a *Green Empowerment*:

Larissa: quem é

Marco: ah?

Larissa: quem é a green empowerment? Ah...

Marco: xxxx

Larissa: não volta....Tecnologia, não tem about us ali? ((pausa)) mas o que que é, só falou que trabalha com

Marco: energia e água potável ((som de digitação)) pelo jeito, não, org ((som de digitação))

Marco: ämmm

Marcelo: ((risos))

Larissa: Para comunidades ãh...

Marcelo: carentes

Larissa: ao redor do mundo. Agora qual é a visão do Green Empowerment?

Marco: que xxx as perguntas

Larissa: tem a missão...deixa aí no about us, mais para baixo um pouquinho, ãh

Marco: tem um aqui. ((pausa)) que as pessoas xxxxx ((pausa))

Podemos observar aqui que Marcelo, Marco e Larissa estão focados em responder às questões da tarefa. No início da transcrição, Larissa foca o grupo na pergunta que deve ser respondida e depois vai direcionando seu colega Marco que está no computador (verificar figura da p. 151- este grupo foi filmado). Podemos ver

também que Larissa hesita em completar a frase “para comunidades ãh...” e seu colega Marcelo a assiste completando “carentes”. Larissa aceita a contribuição de seu colega e segue dando foco ao objetivo da tarefa e centrando seu grupo para responder à segunda pergunta. Conforme foi dito anteriormente, este grupo fazia muitas pausas em suas interações, pausavam provavelmente para ler e escrever e percebe-se que cada um ia dando sua contribuição e completando as tarefas. Eles negociavam pouco os significados, como podemos ver neste excerto, mas não tinham dificuldade em realizar as tarefas e seguiam completando-as sem problemas aparentes. Vale ressaltar que eles estavam lendo o *website* em inglês para a realização desta tarefa e que discutiam em português a tradução do que estavam lendo no *síte* em LI.

À vista disso, podemos afirmar que existiram movimentos colaborativos neste excerto, conforme Pinho (2013), e a aceitação da contribuição do outro se constitui como uma evidência de colaboração. Observamos também instâncias de andamento; Larissa orienta os colegas para o foco da tarefa, caracterizando-se como uma das funções do andamento (WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

A perspectiva *blended* parece ter sido interessante para esta aluna, já que, na entrevista pós-aplicação, ela cita que a tecnologia a deixa mais em contato com a língua. Na primeira entrevista, a aluna já demonstrava que a tecnologia tinha sim um papel relevante para o aprendizado de LE, segundo a aluna a tecnologia serve “para tudo” e faz parte do meio.

Na entrevista inicial, Larissa diz aprender através de atividades mais passivas:

P: ah, legal. e como é que tu considera que tu aprende inglês? como tu aprende?

Larissa: ah ((tom de voz pensativo)) ultimamente mais lendo artigos científicos, em filmes, ouvindo música, não sei. tu absorve alguma coisa, de certa forma com esses meios.

Podemos observar aqui uma possível mudança da crença entre sua primeira e segunda entrevista, já que, na segunda entrevista, quanto ao seu entendimento de como se aprende inglês, a aluna afirma que aprende a partir da prática e interação:

acho que por prática, assim, a parte mais prática, eu fazendo as coisas, interagindo, não sei. ((risos))(Larissa)

Vale ressaltar aqui a escolha linguística “absorver” em sua primeira entrevista e sua escolha em dizer que se aprende “fazendo coisas” e “interagindo” em sua segunda entrevista. Podemos observar a inter-relação e interconexão entre as crenças e ações (BARCELOS, 2001) desta aluna, de modo que sua crença de como aprender inglês parece se relacionar às ações que estão sendo realizadas por ela nas aulas, pois antes das atividades propostas pela professora-pesquisadora, as atividades focavam mais na estrutura gramatical e prática da leitura. Ao examinar a evolução destas crenças (WOODS, 2003), podemos concluir que, para essa aluna, as tarefas propostas realmente tiveram algum impacto no modo como ela vê o aprendizado da LE. Poderíamos dizer que a experiência com tarefas proporcionou a esta aluna um processo de evolução de suas crenças a partir das ações realizadas por ela.

A partir da entrevista e interações da aluna durante a realização das atividades, podemos notar:

- a) que sua crença sobre como se aprende inglês está bem calcada nas ações que ela realiza durante as aulas;
- b) suas crenças sobre o papel dos colegas em seu aprendizado também parecem estar calcadas nas suas ações, pois assim como ela acredita que os colegas têm papel na troca de ideias e informações, tais atitudes puderam ser corroboradas através do excerto analisado;
- c) suas emoções quanto ao processo de aprendizagem de inglês são positivas tanto na primeira quanto na segunda entrevista. Porém, após a aplicação das atividades da pesquisa ação, Larissa passou a uma emoção de mais controle e que pode ser mais propícia ao aprendizado;
- d) o contexto *blended* das atividades propostas parece ser relevante à aluna, porém não podemos afirmar que foi um fator impactante, já que ela já levava em conta este papel da tecnologia em seu aprendizado já em sua primeira entrevista.

Tendo analisado os dados referentes ao grupo B, passamos agora à análise dos dados dos participantes do grupo C.

6.3 GRUPO C

O grupo C era formado pelos alunos Joaquim, Akil, João e Adanna. Os componentes do grupo tinham entre 19 e 21 anos e são angolanos, também residentes no Brasil para a conclusão de seus estudos na universidade. No dia da gincana, este grupo teve algumas dificuldades em entender como funcionava o site *Padlet* e não tiveram um desempenho muito bom nas três primeiras tarefas, obtendo uma pontuação de apenas 45 pontos. Eles também tiveram dificuldades em utilizar tanto a ferramenta *Padlet* quanto o *Schoology* e tiveram dificuldade em realizar a tarefa dois da gincana, pois não compreenderam corretamente como fazer o *brainstorm* ou chuva de palavras. Na apresentação do projeto, o grupo apresentou um trabalho criativo sobre construções sustentáveis; o trabalho era coerente com os objetivos, porém demonstrou pouco aprofundamento nas leituras em língua inglesa e também falharam em citar um artigo científico relacionado ao tema escolhido conforme havia sido pedido.

Nas gravações das atividades realizadas, percebemos que o grupo interage e pede ajuda à professora para o entendimento de algumas atividades com certa frequência. Na atividade da gincana e durante a realização do projeto (aulas 2 e 3), observamos também algumas conversas de assuntos diversos não relacionados às tarefas em suas gravações. O aluno Joaquim é o que mais interage nas conversas, é ele que, quase sempre, digita no computador. Na aula um, João e Josemiro interagem bastante durante a resolução dos exercícios no website *Schoology*. Na aula dois (gincana) eles tiveram problemas com o site, não conseguiam fazer um *printscreen* da tela e pediram várias vezes a ajuda da professora. Também nesta aula, percebemos que os alunos interagiram pouco entre eles. Akil e Joaquim eram os que estavam no computador e Adanna interagiu com eles periodicamente, mas mais no sentido de tentar resolver os problemas de tecnologia e não tanto na realização das tarefas; ela utilizava outro computador que estava disponível ao lado. João não interagiu muito com os colegas nessa aula e utilizava seu próprio *notebook*. Por alguns minutos durante a tarefa um, Adanna e João conversavam sobre assuntos diversos (aplicativos de música para o celular). Na aula três (realização do projeto), a gravação inicia com o grupo pedindo auxílio para a professora, por que têm dificuldade em compreender como fazer o projeto, depois percebe-se os quatro integrantes do grupo discutindo aspectos do projeto. Os alunos

discutem sobre as palavras-chave do projeto (têm dificuldade em entender esta parte), discutem também algumas coisas que leem em inglês. Akil interage pouco, mas participa da discussão e muitas vezes faz tradução de frases em inglês para os colegas.

Figura 22 – Alunos do grupo C trabalhando no dia da gincana



Fonte: foto registrada pela autora.

No website *Schoology*, o grupo passou um total de 3 horas e 30 minutos conectado; apenas Joaquim criou um *login* individual e ele realizou 6 dos *quizzes* propostos. Os demais componentes do grupo não criaram perfis individuais. Levando em consideração o desempenho na gincana, no projeto e sua interação, interpretamos que o desempenho deste grupo foi razoável.

O aluno João realizou apenas uma das entrevistas e será excluído da análise.

6.3.1 Joaquim

Joaquim tem 21 anos, é angolano e estuda Engenharia de Energia. Durante as aulas, ele se mostrava um aluno participativo, extrovertido e interagia bastante com seus colegas e com a professora. Observamos que, durante as tarefas desta pesquisa-ação, na maioria das vezes, era ele que fazia a digitação das atividades no computador.

Sobre seu aprendizado de língua inglesa, ele conta que aprendeu inglês a partir do sétimo ano em Angola e, além da disciplina de inglês instrumental, cursa o terceiro semestre de inglês básico no curso de idiomas da universidade. Na entrevista inicial, ele afirma aprender inglês com músicas, lendo notícias na internet e procurando o significado das palavras no dicionário. Ele também explica sua técnica para tratar com novo vocabulário:

*Eu aprendo com as **músicas** e **lendo algumas notícias na internet, algumas palavras difíceis eu vou no dicionário, sublinho, pesquiso e gravo e tento formar, assim, frases**, quando eu digo uma frase em português, eu tento também em inglês, como é que seria. (Joaquim)*

Em sua segunda entrevista, ele mantém a mesma concepção de aprendizagem, afirmando aprender por intermédio de músicas e a partir da pesquisa do significado de palavras novas. Ele diz:

*hum, como é que eu aprendo? **lendo algumas frases, textos, aliás. bastante com músicas** e quando não entendo alguma palavra e se não aparece no que ele disse, **vou ver a letra e se ainda tiver alguma palavra que eu não conheço, pesquiso o que significa, os vários contextos daquela palavra.** (Joaquim)*

Como podemos observar, no que concerne à forma de aprender inglês, as atividades citadas por Joaquim remetem a atividades que aparentemente ocorrem fora da sala de aula e, pela fala do aluno, podemos inferir que sua crença sobre aprendizado é relacionada a uma certa autonomia como aprendiz, já que não há menções à participação de professores e nem de seus colegas na forma de aprender descrita por ele. Vale ressaltar o quanto sua crença sobre como aprender inglês segue inalterada após a aplicação das tarefas e que, ao responder sobre isso, ele continua sem fazer menções aos professores, colegas ou atividades realizadas na pesquisa ação.

No que concerne às emoções, Joaquim em sua primeira entrevista se descreve como confortável e interessado:

*como se estivesse numa aula de cálculo. Como eu gosto muito de cálculo, física, é quase a mesma coisa, ainda mais quando a matéria é nova para mim. e eu fico bem **confortável, bem à vontade** e aquele **interesse** de perguntar para a professora, o que é isso ou o que é aquilo, pra poder saber mais. (Joaquim)*

De acordo com a mesma interpretação que fizemos para a aluna Larissa, identificamos na roda a emoção à **vontade** e **interessado**.

Na segunda entrevista, não ficam tão explícitas as emoções do aluno. Em sua resposta, Joaquim descreve que enfrentou algumas dificuldades:

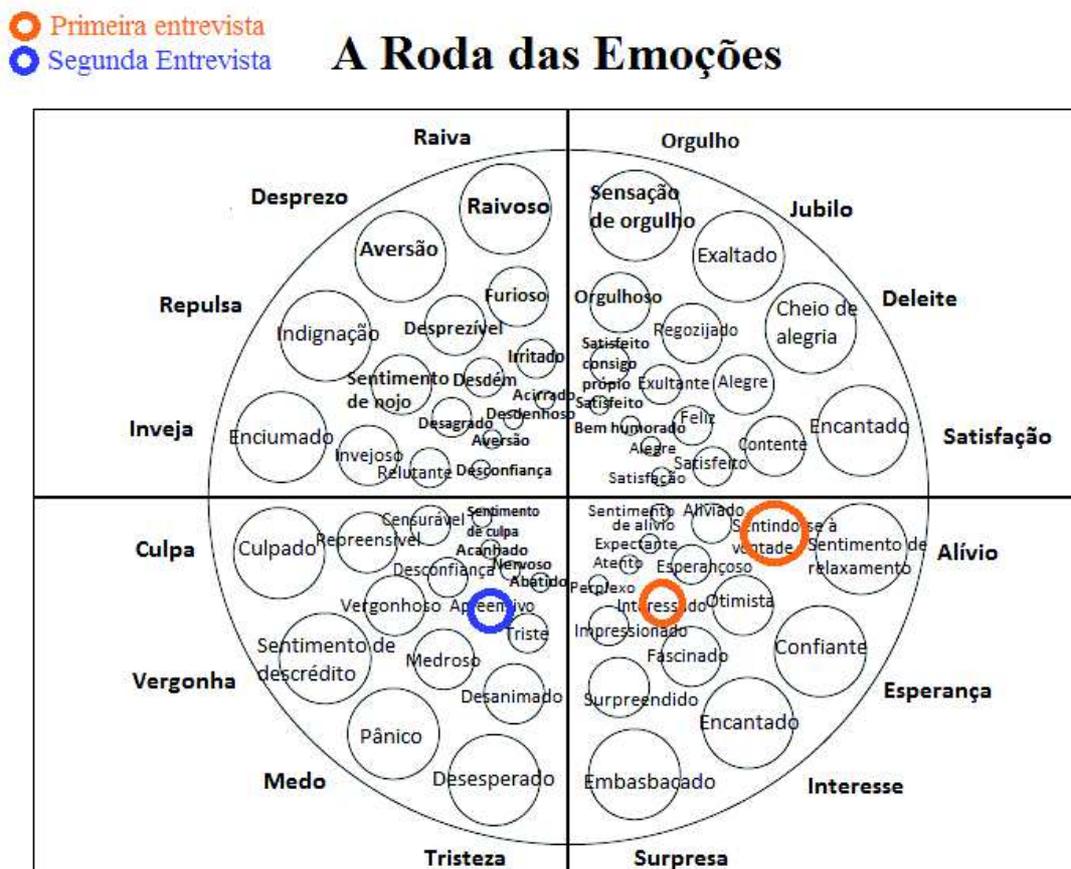
P: hum, interessante. e como é que tu te sente, considerando essa nossa experiência das últimas aulas, como é que tu te sente estudando inglês?

*Joaquim: eu gosto de estudar inglês, nas últimas experiências que tivemos contigo **houve assim um pouquinho de dificuldade**, não por explicação tua mas por influência dos colegas. o barulho, aquela confusão toda e houve um problema também no computador, aquele problema que não estava a salvar o arquivo, mas eu gostei das atividades, as atividades foram muito boas só que tinha que ser melhor, no meu caso, no meu grupo. (Joaquim)*

Joaquim descreve que encontrou dificuldade na realização das tarefas e reclama também do barulho dos colegas. Ele também acredita que seu grupo poderia ter tido um desempenho melhor.

O dicionário Houaiss descreve o verbete **dificuldade** como “qualidade ou caráter do que é difícil”, aquilo que “torna uma coisa difícil, custosa, penosa ou árdua”, “algo que é difícil de entender que impede ou embaraça” (DIFICULDADE, 2009, p.684). Levando em consideração que uma dificuldade é algo que impede e embaraça, localizamos a emoção de Joaquim como **apreensivo** que, segundo o dicionário Houaiss significa “preocupado, receoso” (APREENSIVO, 2009, p.165).

Figura 23 – Mapa Emocional de Joaquim



© K.R. Scherer and V. Tran, with the support of the Gottlieb Daimler and Karl Benz Foundation

Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Conforme podemos observar no mapa emocional acima, Joaquim, tanto antes como depois das tarefas desta pesquisa-ação, relacionou o estudo de inglês a emoções de baixo controle. Na sua primeira entrevista, Joaquim se descreveu como **confortável** e **interessado**, duas emoções positivas de baixo controle. Segundo Scherer e Tran (2001), emoções de aproximação como alívio e interesse geralmente proporcionam boas condições para o aprendizado de novas habilidades e competências. O grupo de emoções **alívio** geralmente ocorre após a completude de uma tarefa e proporciona ao organismo renovar as energias para uma nova tarefa (Tran, 2004) e interesse é responsável por sustentar vigilância e mobilização em grupos.

Na segunda entrevista, Joaquim descreveu ter sentido dificuldades, o que interpretamos como **apreensão**. Pertencendo ao grupo da emoção **medo**, podemos dizer que Joaquim, ao se sentir apreensivo, poderia ter tendência a tentar evitar ou escapar de certas situações, fato que poderia vir a ser negativo a seu aprendizado,

mas essa emoção poderia também ajuda-lo a perceber melhor o ambiente (Tran, 2004). Aqui podemos fazer um paralelo ao fato de que o grupo de Joaquim não teve muita facilidade em lidar com as ferramentas e as tarefas propostas e, portanto, o aparecimento desta emoção não é tão surpreendente assim. Poderíamos, ainda, interpretar que por estar trabalhando no ambiente digital, com novas ferramentas, essa emoção poderia vir a ser positiva no sentido do ajudá-lo a perceber este novo ambiente. Porém, essa emoção também pode vir a inibir o aprendizado e até mesmo limitar as alternativas de ação do aprendiz (SCHERER; TRAN, 2004),

Conforme mencionamos, apesar de que emoções como medo podem ser negativas ao aprendizado e até mesmo inibi-lo (SHERER; TRAN, 2001), o medo pode também ser uma emoção positiva ao sinalizar ao organismo e incentivar a coleta de informações do meio (TRAN, 2004). O que não chega a ser alarmante aqui é o fato de que o aluno afirma que não houve muita dificuldade, em suas palavras, “houve assim um pouquinho de dificuldade”, por isso localizamos sua emoção mais perto do centro de modo que é uma emoção moderada, já que **medo** em excesso poderia levar às consequências negativas.

Na avaliação de aspectos positivos e negativos do processo de aprendizagem de inglês, Joaquim cita algumas atividades realizadas pelas professoras e a interação com os colegas como positivas e as distrações causadas pelo barulho dos colegas e a falta de equipamentos da professora pesquisadora como aspectos negativos. Antes da aplicação das tarefas desta pesquisa-ação, o aluno diz que, nas aulas de inglês, ele gosta de conversar e ouvir tanto músicas como conversas em inglês. Como aspectos positivos, ele também cita:

P: então quais os aspectos positivos do aprendizado da língua?

Joaquim: acho que quando a professora coloca uma música, um “videozinho”, um slide, e os conteúdos que ela passa no quadro, antes de fazer os exercícios que ela dita, ela explica, dá um exemplo e você pega rápido, fica bem mais leve.

Conforme podemos observar na primeira entrevista, Joaquim valoriza as explicações da professora titular e os recursos de vídeo utilizados por ela em sala de aula.

Quando questionado sobre os aspectos positivos em sua experiência nesta pesquisa-ação, na entrevista final, Joaquim cita a interação com os colegas:

*um dos pontos positivos, bem deixa eu ver ((tom de voz pensativo)), interação. houve **bastante interação**, de um modo ou outro houve interação com os colegas, **embora alguns não participaram assim diretamente dos trabalhos**, mas houve uma boa interação com os colegas. a explicação da professora também foi boa, ajudou bastante. (Joaquim)*

Nos aspectos positivos citados por Joaquim, observamos uma grande mudança de sua primeira resposta para sua resposta após a aplicação das tarefas da pesquisa-ação. Em sua primeira resposta, podemos observar que o aluno praticamente descreve uma metodologia que poderíamos chamar de mais tradicional como o fato de assistir o vídeo, receber explicações e fazer exercícios. Na segunda resposta, entretanto, podemos perceber sua ênfase na interação com os colegas, o que demonstra que as tarefas propostas tiveram, sim, um impacto na percepção desse aluno sobre suas aulas de inglês. Ressaltamos ainda que Joaquim menciona o fato de alguns colegas não terem participado diretamente do trabalho, mas mesmo assim ele considera que houve uma boa interação.

No que concerne o aprendizado de línguas no viés da TSC, em sua primeira entrevista Joaquim parece valorizar mais os meios mediacionais como músicas, *slides* e vídeos do que a interação com os colegas. Apesar de que meios mediacionais que usamos em nossas atividades serem de importância crítica ao desenvolvimento comunicativo (HALL, 2001), parece que Joaquim antes não valorizava a importância também da mediação dos colegas, que também é parte essencial deste aprendizado. Portanto enxergamos como um resultado positivo que, na segunda entrevista, isso se tornou mais evidente ao aluno.

Como aspectos negativos das aulas de inglês, já em sua primeira entrevista, Joaquim aponta que a conversa dos colegas atrapalha o andamento das aulas:

bem ((risos)) aspectos negativos são meio relativos, porque por parte do professor, professora não tem nada de errado, não tem nada de negativo. É mais os colegas que distraem, mexem no celular, e você fica distraído. (Joaquim)

Na segunda entrevista, Joaquim aponta problemas de organização por parte da professora pesquisadora como aspectos negativos:

P: ajudou bastante. e os aspectos negativos dessas aulas de inglês que a gente teve? pode ser sincero, tu acha que alguma coisa faltou, prejudicou

*Joaquim: eu digo que na organização, na organização e coordenação, eu vi que **estava difícil da letícia tentar coordenar os colegas**. Devido aquele... Como é? Angolanos depois. Aquela turma tá cheia de angolanos, como nós somos com ((risos)).*

P: angolanos, ah sim, porque o pessoal estava mais agitado, é uma turma agitada.

Joaquim: é, foi a coordenação, e no tudo..

P: a organização...

*Joaquim: sim. vi também que faltavam alguns equipamentos, que a letícia não tinha **nos primeiros dias, alguns gravadores, isso falhou também um pouquinho**.*

P: sim, aham, e das atividades, tu achou algum aspecto negativo nas atividades?

Joaquim: como assim?

P: nas atividades, como a gente fez na plataforma, que tinham exercícios pra fazer ali, na própria gincana, no projeto, tu achou alguma coisa positiva ou negativa na atividade em si, do que foi proposto?

*Joaquim: não, até que não, as atividades **foram boas**, os únicos **problemas foram só aqueles organização**.*

Conforme relatado pelo aluno, a professora-pesquisadora teve dificuldades em organizar os gravadores nos grupos no primeiro dia de aula e este acabou sendo o único grupo sendo gravado. Aqui vem um dos grandes aprendizados pelo qual a professora-pesquisadora passou: uma das dificuldades da pesquisa-ação é justamente a de circular entre os papéis de professora e pesquisadora em uma mesma aula. E realmente em algumas ocasiões, um certo tempo de aula foi perdido para a organização dos gravadores e câmeras em cada grupo. Vale ressaltar também que este grupo teve dificuldades em lidar com alguns dos websites/ferramentas utilizados nas tarefas e a professora pesquisadora teve dificuldades em fornecer ajuda a este grupo, já que muitos outros também precisavam de ajuda. Outro ponto que Joaquim enfatiza é que a professora teve dificuldade em coordenar os colegas, do mesmo modo que outros participantes dessa pesquisa também relataram problemas com o barulho da turma.

Sobre o papel da tecnologia, em sua primeira entrevista, Joaquim enfatiza o uso do tradutor e de dicionários online como facilitadores de seu aprendizado. Ele aponta como problemático o fato de a prova não ter sido realizada com o auxílio do computador. Na segunda entrevista, Joaquim aponta a tecnologia como uma fonte de distração:

ah, na frente do computador, ai abre uma página, abre o facebook automaticamente e fica lá um pouquinho, tá no google, tá no youtube,

olha alguns vídeos de stand up comedy, de jogos, mas ajuda, ajuda bastante quando tu está focado, sabe aquilo que quer fazer. você consegue se concentrar mais, ((risos)). (Joaquim)

Podemos avaliar que, para este aluno, o fato de realizar mais atividades no computador acabou resultando em falta de foco. Ele aponta que as ferramentas tecnológicas podem auxiliar, porém somente quando o aluno está focado.

Sobre o papel dos colegas, em sua primeira entrevista, ele aponta que a distração e barulho são prejudiciais ao seu aprendizado. Pela afinidade entre os alunos, eles acabam se distraindo e, por isso, Joaquim costumava algumas vezes se isolar a fim de se concentrar nas atividades. Ele mantém essa opinião na entrevista final e reforça que os colegas, muitas vezes, o distraíam e o fato de todos estarem trabalhando em grupos gerava ainda mais barulho na sala de aula.

Conforme vimos, um dos aspectos positivos citados por Joaquim é o fato de as atividades terem gerado interação com os colegas. No excerto abaixo, podemos observar Joaquim e seu colega João realizando a atividade sobre a estrutura do gênero artigo científico e resumo da aula 1. Nesta parte, eles debatem sobre as palavras chaves:

João: uhum. Palavras chaves

Joaquim: Palavras chaves, né?

João: Palavras chaves.

Joaquim: Agora eu não lembro o que ela é.

João: É simples. As palavras chaves. De acordo?

Joaquim: ((diz algumas palavras em inglês – incompreensível))

João: Essas aqui é. Essa é as palavras chaves.

Joaquim: Isso aí. é

João: uhum

Joaquim: Escreve aí.

João: As palavras chaves.

((digitando - pausa de aproximadamente 10s))

Joaquim: Palavras chaves – escreve em português, né?

João: ah

Joaquim: Tem palavras aí que no texto tem, no dicionário não existe.

((digitando))

Joaquim: Vírgula, xxx. Essa palavra aqui incur...

João: incur

Joaquim: não tem no dicionário

João: XXXX

Joaquim: tem que ir naquele... aquele site que a professora deu... abre só... lembra aquele site da Oxford? põem isso aí, calma... ((digitando)) E abriu. Abriu ... agora tem que escrever. que a palavra incur... significa

João: xxxx

Joaquim: aqui, né?

João: incur

Joaquim: Incur significa o que?

João: Incorrer

Joaquim: incorrer? Incorrer. Põem isso aqui também, nas palavras chaves.

O excerto inicia com João apontando o que eles devem fazer para a realização da atividade e Joaquim tem dificuldades em entender o que são as palavras chaves. João, então, oferece auxílio a Joaquim e aponta para as palavras chaves na tela do computador⁴. Podemos ouvir Joaquim repetindo algumas palavras em inglês, João então insiste e demonstra mais uma vez “essas aqui, é” e Joaquim então compreende e diz “isso aí, é.” Mais adiante, Joaquim fica na dúvida sobre o significado da palavra *incur*. Como João também não sabe, Joaquim sugere que eles verifiquem no website sugerido pela professora, eles então juntos descobrem o significado de *incur*, João responde “incorrer” e Joaquim dá um feedback positivo para João aceitando sua contribuição. Neste trecho, podemos observar como os dois alunos auxiliam uns aos outros na realização da atividade, podemos observar também a mediação da tecnologia, ao ver que os alunos recorrem ao dicionário online que havia sido recomendado pela professora.

No que concerne as funções do andamento (WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976), podemos citar que observamos: a manutenção da direção (Joaquim ajuda o colega a focar no que tem que ser feito) e também a função de demonstração (quando Joaquim demonstra ao colega como utilizar o dicionário *online* indicado pela professora). Revelando que as tarefas propostas na pesquisa-ação geraram eventos de colaboração também no grupo C.

A partir dos dados analisados, podemos fazer as seguintes afirmações sobre o processo de aprendizagem de Joaquim:

- a) no que concerne suas crenças sobre como ocorre a aprendizagem de língua inglesa, podemos afirmar que estas seguiram inalteradas ou pouco alteradas antes e depois da realização das tarefas; o aluno continua apontando tarefas mais individuais e autônomas como formas de aprender o idioma e também aponta o papel dos colegas como fonte principal de distração;

⁴ Não podemos afirmar isso com certeza, pois este grupo não teve registro de câmera neste dia.

- b) a presença das professoras é bem forte nas falas do aluno quando questionado tanto sobre os aspectos positivos ou negativos de sua experiência de aprendizado de inglês o que contrasta com sua crença sobre como se aprende inglês;
- c) para este aluno, as tarefas propostas tiveram pouco ou nenhum efeito em suas crenças sobre como aprender inglês e no papel da tecnologia e colegas nesse processo. Podemos, de certo modo, até avaliar que para esse aluno, parece que as falas de falta de foco e de distração se agravaram na segunda entrevista;
- d) quanto às emoções, este aluno passou de duas emoções positivas de baixo controle a uma emoção negativa também de baixo controle;
- e) observamos que os aspectos positivos citados por Joaquim se alteraram na segunda entrevista, quando ele cita como positivo ter interagido com os colegas;
- f) sobre o uso da tecnologia, ele apontou esta como fonte de distração na segunda entrevista.

Passamos agora às considerações do próximo integrante do grupo.

6.3.2 Akil

Akil tem 21 anos e cursa Engenharia Cartográfica; ele é angolano e tem conhecimentos de inglês em nível básico. Ele cursou disciplinas de inglês na escola regular a partir do sétimo ano até o ensino médio. Nas interações com os colegas, apesar de ouvirmos poucas vezes a voz dele nas interações, quando participava, Akil demonstrava ser bem prestativo e ajudar os colegas com as atividades. Na apresentação do projeto, ele que fez as falas.

Em sua primeira entrevista, ele considera que aprende inglês através de músicas e pela leitura de textos. Quando questionado sobre como se sente estudando inglês, ele responde:

*pra mim não é a melhor coisa do mundo. eu sempre quis falar inglês, estudar inglês e agora que tenho a oportunidade é **normal** assim, **nada de especial**. (Akil)*

Akil descreve as aulas de inglês como “normais” e nada de especial. Conforme analisamos este adjetivo quando utilizado pela aluna Alike, interpretamos com uma ausência de emoções, indiferença.

Na segunda entrevista, ele descreve suas emoções como “à vontade” e “tranquilo”:

P: é bom, é bom, eu gosto de música também. então, como é que tu te sente estudando inglês, considerando essa experiência que a gente teve nas últimas aulas?

*Akil: é bem melhor do que falar de cálculo, de física ((risos)) é **bem tranquilo**, no meu caso eu **fico bem à vontade** na sala e não tem tanta pressão assim quando vamos resolver um exercício de cálculo, com inglês é mais tranquilo, aprende-se assim.*

O verbete tranquilo no dicionário Houaiss aparece com “de ânimo calmo, sereno” ou “sem perturbações de ordem psicológica, emocional, etc.” (TRANQUILO, 2009, p. 1866) desse modo, o interpretamos como pertencente à família da emoção alívio.

Ainda na primeira entrevista, ele afirma que gosta de aprender inglês interagindo. Ele explica:

nas aulas de inglês é muito comum ter dias específicos pra cantar, pra conversar com os colegas com a professora, fica mais fácil aprender assim. (Akil)

Aqui ele reforça que acredita que conversar com seus pares é importante para seu aprendizado e observamos mais uma vez ele mencionar o fato de aprender com músicas; ele ainda menciona que não só ouvir é importante, mas também cantá-las.

Em sua segunda entrevista ele mantém sua crença sobre como aprender inglês estável, porém acrescenta o fato de que fazer exercícios não ajuda muito em seu aprendizado. Ele diz:

ah ouvindo músicas, exercícios nem tanto porque eu exercito muito pouco, filmes, mas eu acho que a forma que eu aprendo mais inglês é música. baixando tradução, letra de músicas, aí consigo pegar a pronúncia e o significado. (Akil)

Podemos assim observar que a crença de como aprender inglês de Akil foi pouco alterada com sua participação nas tarefas colaborativas propostas; ele considera que o

meio principal para seu aprendizado em inglês é com músicas. Ele, porém, não menciona a interação com os colegas, como havia mencionado na primeira entrevista.

Em sua primeira entrevista, Akil cita como aspectos positivos o fato de em aulas de inglês as pessoas ficarem à vontade de forma descontraída. Ele também cita que gosta de trabalhar com interpretação de texto. Como aspectos negativos, ele primeiramente disse não saber e, após instigado, disse que estudar inglês o fazia sentir preguiça. Semelhantemente à análise de Niara, anteriormente, localizamos a emoção aqui demonstrada por Akil como “abatido”.

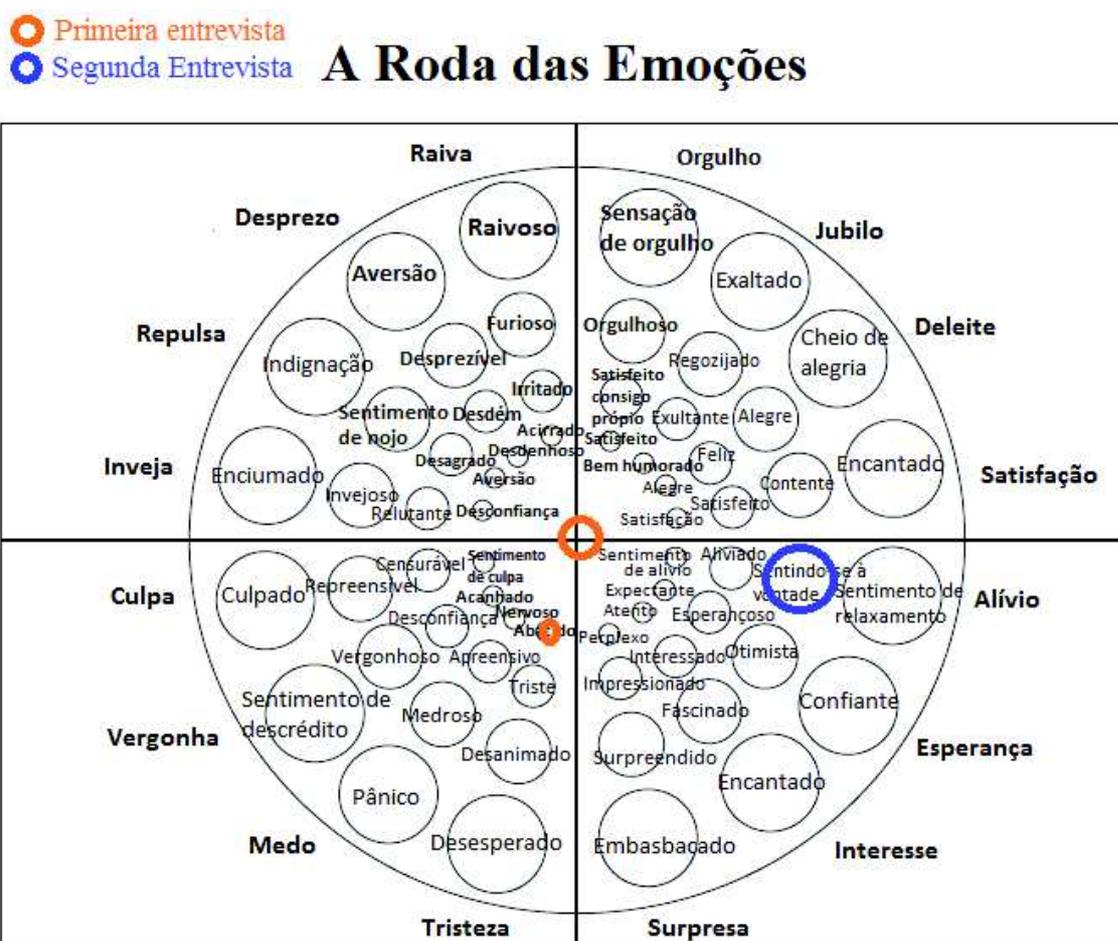
Na entrevista após a aplicação das tarefas, Akil aponta como aspectos positivos a interação com os colegas e a preparação recebida para a pesquisa de artigos acadêmicos que, segundo ele, o ajudam a "crescer como estudante". O estudante também enfatizou a realização do projeto pelo fato de o motivar e ver sentido na tarefa a ser realizada, conforme ele explica:

ah, por exemplo, ao fazer a busca naqueles textos e relacionar com algum projeto que você tenha que fazer, fazer com que raciocine "ah eu quero fazer isso porque está relacionado com isso", nesse sentido foi muito bom, principalmente na parte do projeto, que era pegar um artigo científico e elaborar um projeto. (Akil)

Como aspectos negativos, ele apontou a quantidade de alunos por computador e que isto dificultava a realização também dos exercícios sozinhos. Ele também considera que fazer os exercícios na plataforma é mais vantajoso do que fazer "em papel" pela facilidade da correção automática e por permitir realizar o exercício novamente, se necessário.

A seguir discutiremos o mapa emocional de Akil e as emoções que o aluno relatou na primeira e segunda entrevistas.

Figura 24 – Mapa Emocional de Akil



© K.R. Scherer and V. Tran, with the support of the Gottlieb Daimler and Karl Benz Foundation

Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Conforme podemos observar acima, na roda das emoções, Akil passa de um estado de indiferença e abatimento (preguiça) a uma emoção positiva de baixo controle na família da emoção alívio. Conforme mencionado anteriormente, a indiferença ou ausência de emoções não precisa ser considerada negativa ao aprendizado, já que indivíduos capazes de inibir impulsos e emoções podem se demonstrar mais focados em atingir um objetivo ou se envolver no processo de aprendizagem (Scherer e Tran, 2001). Já a emoção abatido, da família da emoção tristeza pertence ao grupo das emoções de resignação que são emoções que conduzem a um comportamento de pouco esforço (Tran, 2004). Já a emoção de alívio faz parte do grupo de emoções de aproximação. Tran (2004) descreve esse grupo de emoções como emoções orientadas para o futuro que encorajam exploração e avanço a novas atividades. O alívio é associado à decompressão e

serve como fonte de renovação antes de se passar a uma nova atividade, porém essa emoção também pode ser associada com retraimento e falta de energia (Tran, 2004).

Podemos observar que Akil passou de uma emoção negativa de baixo controle a uma emoção positiva também de baixo controle. Fontaine et al. (2007) afirmam que as avaliações de controle se referem ao sentimento de poder/fraqueza e dominância/submissão interpessoal, incluindo impulsos para agir ou deixar de agir. Desse modo podemos interpretar que a mudança no estado emocional foi positiva na valência, passou para uma emoção mais positiva, porém não a uma emoção que pudesse gerar mais ação ou vontade de agir.

Sobre o papel da tecnologia, desde sua primeira entrevista, Akil aponta como fundamental:

isso é um fator fundamental, sem a ajuda dos computadores não conseguiríamos fazer, pelo menos não a metade das atividades que fazemos em aula, usamos as ferramentas disponíveis de tecnologia, acessar a internet pra traduzir textos, fica mais fácil de entender, bem importante. (Akil)

Em sua segunda entrevista, Akil mantém sua opinião sobre sua importância em auxiliar com uso de dicionários e da tradução e de que estes facilitam a realização das tarefas.

Sobre o papel dos colegas, na entrevista inicial, Akil já afirma que considera a interação com estes como importante para seu aprendizado, principalmente quando os colegas já falam inglês. Em sua segunda entrevista, Akil novamente afirma a importância dos colegas que já “falam inglês” e, quando instigado sobre o papel dos colegas na realização dos trabalhos em dupla, ele afirma:

Akil: bom, no meu grupo tinha um que puxava a orelha, "ah vocês vieram de tão longe pra ficar se distraindo na aula, usar o celular".

P: e isso é positivo ou negativo?

Akil: teve um papel positivo. sim, positivo.

P: e pra fazer o trabalho, foi bom de fazer em grupo, todos ajudaram?

*Akil: foi, foi. nesse último trabalho que nós fizemos do projeto, nós não tínhamos entendido que era para fazer em power point então nós chegamos com um documento no word e naquele instante tivemos que transformar word em power **point ai o grupo se uniu, foi muito bom trabalhar em grupo, sim.***

Conforme podemos ver, Akil salienta a importância de um colega que chamava a atenção do grupo em focar nas tarefas necessárias. Podemos ver que aqui Akil descreve uma das funções do tutor no andamento, a de recrutar os colegas e os fazer aderir às demandas da tarefa (WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

Podemos ver também que nos momentos de problema, quando perceberam que não tinham feito a tarefa do modo correto, a união do grupo possibilitou que fizessem as correções necessárias. Percebemos que o fato de não terem feito a apresentação de um modo apropriado fez com que o grupo se unisse para fazer a correção, neste ponto podemos observar também um elemento do andamento. Conforme aponta Pinho (2013, p.120), “O andamento refere-se à interação de apoio que se estabelece na dupla com vistas a manter o foco nos objetivos da tarefa, negociar estratégias de resolução de problemas e manter o engajamento da dupla”.

Desse modo podemos fazer as seguintes relações a partir das entrevistas de Akil:

- a) o aluno passou das emoções indiferente e abatido a emoção de sentindo-se à vontade, ele passou a emoções mais positivas, porém continuou com emoções de baixo controle;
- b) sobre suas crenças de como aprender inglês, ele mantém sua crença de que aprende melhor com músicas, porém deixa de mencionar o fato de conversar com colegas e professora na segunda entrevista;
- c) para este aluno a tecnologia traz vantagens em seu aprendizado, principalmente em relação à correção automática dos exercícios;
- d) sobre o papel de seus colegas, desde a primeira entrevista, ele considera que são relevantes e cita que durante a pesquisa -ação um momento de dificuldade foi um ponto de união do grupo.

Passamos agora à interpretação das entrevistas de Adanna.

6.3.3 Adanna

Adanna tem 19 anos e estuda Geologia. Assim como seus colegas de grupo ela veio de Angola para realizar seu curso de graduação no Brasil. Ela considera que tem conhecimento de inglês a nível básico e diz que aprendeu o idioma estudando no ensino médio, estudando autonomamente ao sentir curiosidade sobre

algum assunto e interagindo com a irmã que vive em um país de língua inglesa e que fala com ela no idioma. Nas gravações de seu grupo, observamos que ela interagia com seus colegas em alguns momentos específicos e também conversava sobre assuntos diversos não relacionados aos conteúdos com certa frequência.

Em sua entrevista inicial, quando questionada como aprende inglês, ela afirma que aprende tanto na escola como em casa e que gosta de ouvir músicas em inglês para aprender o idioma. Em sua segunda entrevista, ela mantém a mesma opinião, citando também exercícios e vídeos sem legenda.

Quando questionada sobre como se sente, Adanna afirma gostar de aprender o idioma e se sentir bem; em sua primeira entrevista ela diz:

me sinto bem, uma língua nova, uma língua que atualmente falam bastante em muitos países. então eu gosto. (Adanna)

Em sua segunda entrevista, Adanna mantém sua opinião de gostar de aprender inglês:

bem, eu gosto de aprender inglês, é uma língua diferente, nova, muito falada em várias partes do mundo. (Adanna)

Sobre os aspectos positivos de aprender inglês, na entrevista anterior à aplicação das atividades, Adanna responde que o aspecto positivo era “aprender”. Quando instigada a responder um pouco mais em detalhes, Adanna diz que gosta de texto com perguntas para responder. Na segunda entrevista, ela aponta como aspectos positivos, além dos exercícios, a interação com os colegas:

os aspectos positivos foram os exercícios feitos, a união que teve entre os grupos ((tom de voz pensativo)) compartilharam várias opiniões, discussões. (Adanna)

Adanna acredita que ela mesma é o aspecto negativo de suas experiências em aprender inglês. Quando questionada na primeira entrevista ela afirma não haver aspectos negativos e que vê a si mesma como o único aspecto negativo das aulas ela explica:

Adanna: eu sou o aspecto negativo, as vezes estou sem vontade de assistir a aula, não presto muita atenção, fico relaxada.

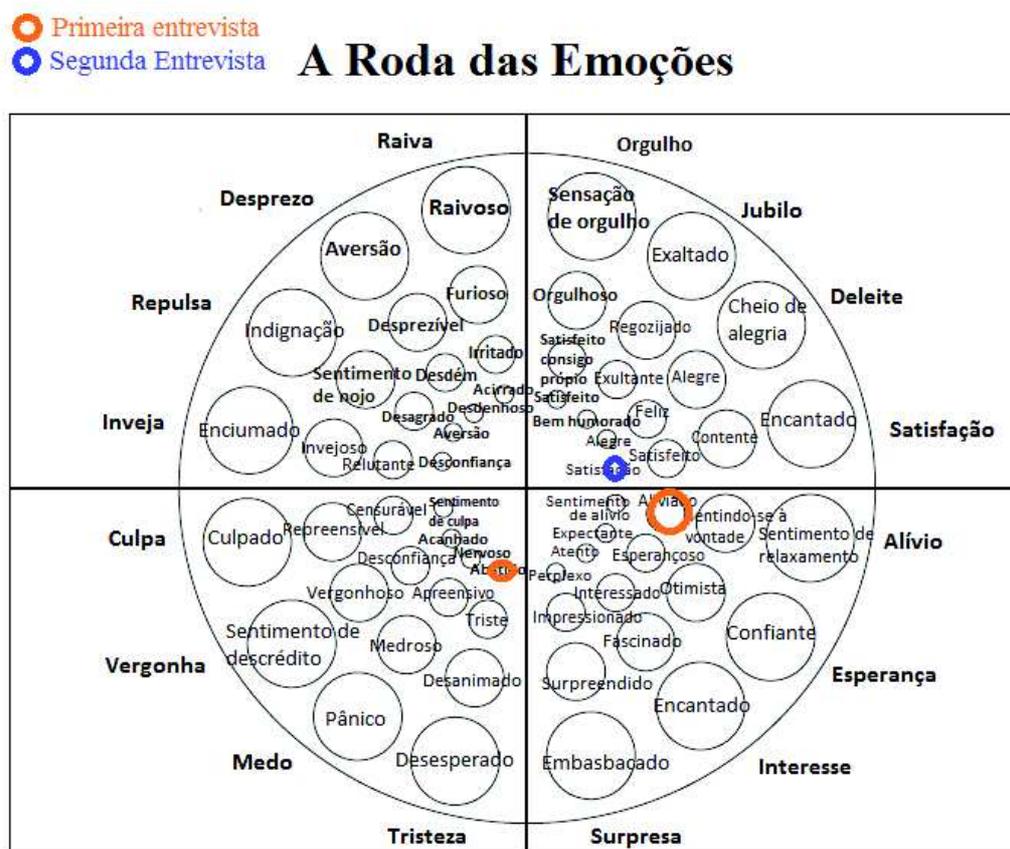
P: não tem nenhum tipo de atividade que tu aches ruim, ah esse tipo de coisa não gosto de fazer, não me sinto bem fazendo?

Adanna: não, não tem.

Podemos ver que aqui Adanna avalia sua participação em aula como “relaxada” e sem vontade de assistir a aula.

Sobre as emoções de Adanna em sua primeira entrevista, podemos observar que ela disse se sentir bem, e no excerto acima, diz se sentir sem vontade e relaxada. Conforme análise feita para Felizardo classificaremos o sentir-se bem com a emoção alívio. Na segunda entrevista, não conseguimos localizar a emoção sentida, ela apenas afirma gostar das aulas. Segundo o dicionário Houaiss gostar significa: “achar agradável, sentir prazer em; amar; apreciar” (GOSTAR, 2009, p. 980), portanto interpretaremos a emoção de Adanna na segunda entrevista como **satisfação**: “ato ou efeito de satisfazer(-se); contentamento; prazer advindo da realização do que se espera”. (SATISFAÇÃO, 2009, p. 1715). Desse modo chegamos ao seguinte mapa emocional para a aluna:

Figura 25 – Mapa Emocional de Adanna



© K.R. Scherer and V. Tran, with the support of the Gottlieb Daimler and Karl Benz Foundation

Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Podemos ver que Adanna passou de emoções de baixo controle (alívio e tristeza) a uma emoção de maior controle (satisfação), porém podemos observar que esta mudança não foi tão grande assim, já que todas três emoções que observamos estão próximas do centro da roda. Na primeira entrevista, podemos perceber que a aluna descreve o abatimento, por se sentir sem vontade de participar da aula e relaxada. O abatimento faz parte da família da emoção tristeza que justamente por ser do grupo das emoções de resignação conduzem a um comportamento de evasão e fuga (Tran, 2004). Adanna descreve também sentir-se bem nas aulas, o que classificamos como alívio, pertencente ao grupo das emoções de aproximação. Apesar de ser uma emoção positiva, alívio pode causar retração e pouca energia, conforme a própria aluna descreve sentir. Em sua segunda entrevista, Adanna afirma apenas gostar das aulas; não encontramos outros sinais de emoção na fala da aprendiz, o que nos conduz a localizar sua emoção em satisfação, quase ao centro da roda, indicando uma emoção de baixa intensidade. Porém, a satisfação faz parte do grupo das emoções de realização, grupo de emoções positivas com mais controle. Tais emoções se relacionam com bem-estar e autoestima, podem representar uma melhora, ainda que pequena, no estado emocional demonstrado pela aluna.

Em sua segunda entrevista, Adanna mantém sua opinião sobre não haver aspectos negativos nas aulas das quais participou. Mesmo quando questionada mais a fundo sobre isso, Adanna nega a existência de aspectos negativos e ainda diz ter feito todos os exercícios:

P: uhum, e os aspectos negativos dessas aulas?

Adanna: ((pensativa)) hummm

P: pode ser sincera, pode falar.

Adanna: aspectos negativos ((tom de voz pensativo)) acho que não teve aspectos negativos.

P: não teve nada?

Adanna: acho que não teve.

P: e o que tu achou da plataforma Schoology que ao invés de fazer os exercícios ali no papel eu coloquei os exercícios lá no site, tu gostou?

Adanna: eu gostei ((risos)).

P: é, tu fez todos? como é que foi?

Adanna: é, eu fiz todos, aqueles que a professora mandou fazer, só que não conseguimos postar, mas fizemos todos. alguns deu pra postar e outros não.

Podemos ver aqui que Adanna se recusa a citar aspectos negativos das aulas, e quando instigada pela professora, ela afirma que não houve nada de negativo. Se compararmos à sua primeira entrevista, podemos dizer que houve aqui um crescimento já que Adanna não coloca mais a si mesma como um aspecto negativo de seu próprio processo de aprendizagem. Também não encontramos referências a se sentir relaxada ou sem vontade.

Sobre o papel da tecnologia, em sua primeira entrevista, Adanna não sabia opinar; disse que não utilizava o computador (apesar de todas suas aulas serem no laboratório de informática). Já na segunda entrevista, ela afirma que a tecnologia ajuda bastante em seu aprendizado:

acho que facilita, facilita bastante, ao invés da pessoa ficar sempre a procurar tem aí os sites, a tecnologia, é mais fácil, tem mais contato com as coisas (Adanna)

Interessante que, apesar de ter sempre tido aulas no laboratório de informática, Adanna dizia não fazer uso do computador na primeira entrevista e na segunda ter tido mais prontidão ao responder sobre o papel da informática em seu aprendizado. Será que isso quer dizer que os tipos de tarefas propostos a estimularam a ver sentido em utilizar os computadores?

Sobre os colegas, Adanna tem uma opinião semelhante à de seus colegas em sua primeira entrevista. Ela afirma que, apesar de terem um papel positivo e contribuírem com seu aprendizado, os colegas a distraem bastante:

me distraem bastante ((risos)) mas é bom. tem vários que já sabem inglês, outros estão num nível mais avançado, então já explicam alguma coisa pra entender, fazer exercícios, dão uma ajuda. (Adanna)

Em sua segunda entrevista, ela mantém constante sua opinião de que os colegas que têm um melhor conhecimento do idioma a ajudam:

ã, foi de suporte. eles ajudaram bastante em várias coisas. coisas que eu não entendia e que eu não sabia, então eles ajudaram porque eles já estão num nível um pouco mais avançado do que eu em inglês. (Adanna)

Podemos observar aqui que Adanna não cita mais seus colegas como fonte de distração e cita, mais uma vez, que os colegas que sabem mais a ajudam na

realização das tarefas. Assim, podemos ver que o elemento de ZDP se apresenta na fala de Adanna, quando esta descreve que aprende com aqueles que sabem um pouco a mais, ela explicita que alguns tópicos que não compreendia foram sanados com a ajuda desses colegas. Abraão (2012, p.465) descreve a ZDP “como uma arena de potencialidades, um espaço onde se pode ver o que o aprendiz consegue realizar com assistência” e, assim, podemos relacionar tal premissa com a descrição da aluna sobre a assistência que recebeu de seus colegas.

Por fim fazemos as seguintes considerações finais sobre a aluna:

- a) observamos no relato de Adanna o surgimento da interação com os colegas como aspecto positivo em sua segunda entrevista;
- b) ela passou de emoções como **abatida** e **aliviada** a uma emoção de **satisfação** que é de maior controle; vemos como muito positivo que o **abatimento** não apareceu na segunda entrevista;
- c) primeiramente, Adanna citava a si mesma como aspecto negativo das aulas de inglês e, na segunda entrevista, não citou isso, o que nos leva a refletir se existe alguma relação disso com o desaparecimento da emoção abatimento (tristeza);
- d) na primeira entrevista, Adanna não sabia opinar sobre o uso da tecnologia e, na segunda entrevista, apontou essa como facilitadora;
- e) sobre os colegas, Adanna, na primeira entrevista, aponta que estes colaboram, mas também podem distrair; na segunda entrevista, ela cita que aprende com os colegas que sabem mais.

Tendo analisado as entrevistas individualmente, faremos uma retomada e discussão dos achados desta análise.

6.4 RETOMADA DOS PONTOS PRINCIPAIS DA ANÁLISE

A primeira conclusão a que se pode chegar, tendo em vista a análise das entrevistas que considerou as crenças, percepções e emoções dos alunos, é que o processo de aprendizado de cada aluno é único e que é quase impossível chegar a generalizações sobre como este processo ocorre ou irá ocorrer, levando em consideração todas essas variáveis. Porém, a partir dos dados levantados, podemos afirmar que as percepções crenças e emoções dos alunos foram

alteradas após a pesquisa ação, mesmo que em menor intensidade para alguns participantes e isso reforça o caráter dinâmico, múltiplo e multifacetado da identidade do aluno (Barcelos, 2015).

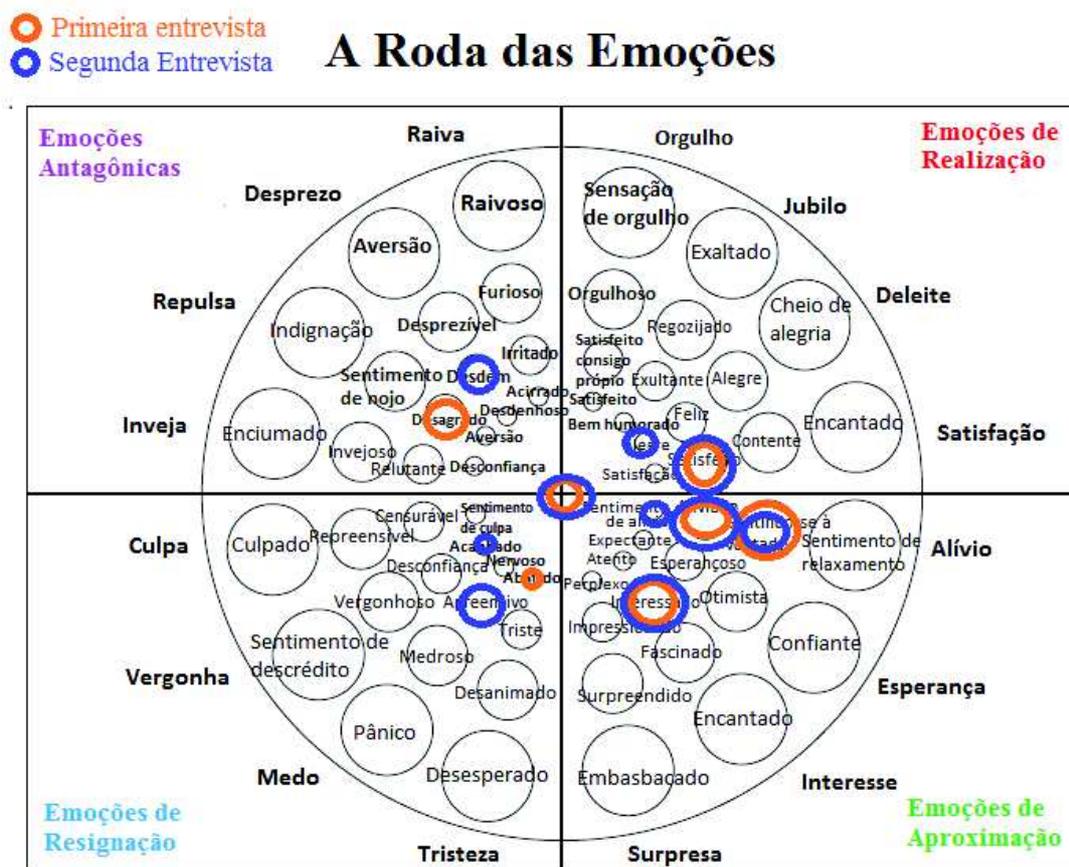
A mesma coisa ocorre quando olhamos para as emoções elicitadas antes e depois das tarefas aplicadas. Elas são variadas e corroboram para exemplificar que os estados emocionais de cada aluno variam tanto quanto suas diferenças individuais. Porém, acreditamos que a análise das emoções sob a luz de autores oriundos da psicologia como Scherer (2000, 2005), Scherer e Tran (2001) e Tran (2004), nos permitiu discutir as emoções de modo sistematizado e olhar para emoções ainda pouco estudadas nas pesquisas de ASL como a alegria, o desdém, o abatimento e a indiferença.

De forma a sistematizar os dados relativos às emoções, elaboramos uma tabela com as falas interpretadas e as emoções classificadas para cada aluno que pode ser consultada no Apêndice H desta tese. Um fato nos chama a atenção ao analisar as emoções antes e após a aplicação das tarefas colaborativas: a emoção de abatimento (da família da tristeza) aparece duas vezes nas entrevistas iniciais e não aparece novamente nas entrevistas finais. Sendo o abatimento uma emoção negativa e de baixo controle, isto é, com propensão de pouca ação ou estímulos de deixar de agir, essa emoção parece ser pouco interessante para gerar estímulos de aprendizagem ou uma participação efetiva em sala de aula.

Por último, podemos também afirmar que as emoções surgidas no processo de aprendizagem são múltiplas. Conforme conseguimos captar nas emoções dos participantes, era comum eles relatarem mais de uma emoção sentida e até mesmo emoções quase opostas em um mesmo relato.

A seguir, na Figura 26, podemos observar o mapa emocional de todos os participantes da pesquisa antes e após a participação nesta pesquisa-ação.

Figura 26 – Rodas com as emoções de todos os participantes antes e depois de participar da pesquisa ação.



© K.R. Scherer and V. Tran, with the support of the Gottlieb Daimler and Karl Benz Foundation

Fonte: adaptado pela autora a partir de Foschiera (2012), Scherer (2005) e Tran (2004).

Conforme podemos observar acima, as emoções relatadas no início da pesquisa não são tão diferentes das relatadas no final. Podemos perceber um número maior de emoções de realização na segunda entrevista (apenas uma na primeira e duas na segunda). As emoções de realização são associadas ao aumento da auto-estima e bem-estar (TRAN, 2004), o que é muito positivo de constatar após a aplicação das tarefas pesquisa-ação e constatar que alguns alunos encerraram sua participação com emoções da classe que proporciona que tais sensações. Porém, segundo Tran (2004), tais emoções também podem também ser negativas, pois podem encorajar a estagnação e a complacência. Portanto podemos argumentar que tais emoções sejam mais benéficas ao final do processo de aprendizagem e não tão benéficas no começo, pois o risco de estagnação seria maior no começo.

Observamos também, nos grupos das emoções de resignação, uma quantidade de emoções maior ao final da pesquisa. Scherer e Tran (2001) defendem que tais emoções podem reduzir esforços, conduzir a pouca inovação e ao foco interno, porém podem ser positivas no sentido de promover tempo de recuperação. O abatimento, referente a nossa interpretação para a preguiça relatada por alguns participantes, não ressurgiu nos relatos finais. Observamos o surgimento de apreensão, a partir da descrição da dificuldade relatada por alguns participantes e de acanhamento, como interpretação da pressão sentida na sala de aula. Apesar de emoções negativas e de baixo controle, com tendência a gerar pouca ação ou submissão, acreditamos que há certa importância no aparecimento dessas emoções, pois ao serem confrontados com atividades novas e desafiadoras é natural o surgimento de medo.

Tran (2004) defende que medo pode trazer benefícios de modo a fazer o organismo buscar informações sobre o ambiente e pensar sobre os riscos com mais cuidado, além disso, é uma emoção adaptativa. A emoção medo pode representar a fase de adaptação pela qual os alunos passaram nesta pesquisa-ação ao serem tirados de sua zona de conforto, fazerem novos tipos de tarefas e trabalharem em grupos diferentes daqueles com que estavam acostumados. A fala de Jahari ilustra isso um pouco, ele diz: “não parecia que sairia o projeto, isso eu também não tinha entendido, só depois é que dei conta que era o projeto. Mas eu gostei muito daquela parte”. Nesta fala podemos justamente verificar essa sensação de medo de que eles não conseguiriam realizar o projeto e a sensação de dever cumprido ao final.

Ainda sobre a importância das emoções de resignação no processo, a fala de Niara ilustra um pouco esta característica de ajuste a novos eventos e do reforço de laços sociais do medo: “eu acho uma coisa, ele acha uma outra coisa então tínhamos que votar ou algo do gênero para ver e nenhum ficar **triste** e não termos uma ideia tão errada, tínhamos que ter mais um menos um meio termo entre todos. era uma coisa doida ((risos))”. É realmente interessante ver esta fala vinda de Niara, justamente a aluna que estava trabalhando em um grupo com o qual não tinha afinidade e que estava em um grupo que cumpriu bem os objetivos propostos. Parece que aqui a coesão do grupo e o fato de o grupo ter encontrado equilíbrio entre as opiniões diversas podem ter colaborado para que Niara tenha relatado satisfação ao final do processo.

Tivemos o registro de apenas duas emoções antagônicas no processo: o desprezo e a repulsa, ambas relatadas com baixa intensidade (desdém e desagrado). A aluna Alike iniciou sua participação na pesquisa relatando desagrado (achava as aulas chatas) e terminou relatando interesse gerado pelo uso do Schoology e indiferença (achava as aulas normais), o que demonstrou uma mudança positiva. Retomando as características da emoção sentida por Alike no início da pesquisa, vale ressaltar que a repulsa pode sinalizar ao indivíduo que é necessária uma mudança de atitude (TRAN, 2004). Desdém foi relatado pela aluna Niara que descreveu uma certa falta de interesse ao final da pesquisa, porém vale ressaltar que uma das emoções iniciais dela foi o abatimento (preguiça), e podemos inferir que houve uma mudança positiva, pois ela foi para uma emoção de maior controle, isto é, uma emoção que pode gerar mais impulso de agir.

Podemos verificar que a classe com mais quantidade de emoções relatadas tanto antes quanto depois da pesquisa-ação foi a classe das emoções de aproximação; dessa classe tivemos alívio e interesse relatados. Essa classe de emoções pode ter sido importante aos alunos no início da pesquisa no sentido de encorajar a exploração, o desenvolvimento e o avanço e, no final do processo, o aparecimento da emoção alívio, que geralmente segue uma emoção negativa.

Sobre as crenças, pudemos observar que houve o surgimento de novas crenças, reafirmações de algumas e mudanças leves em outras. Para a análise das mesmas, montamos um quadro resumo por participante que pode ser consultado no Apêndice I deste trabalho. Podemos, então, afirmar que, perante a realização das tarefas colaborativas propostas, houve o surgimento de crenças relacionadas ao trabalho em grupo, seriam elas: o trabalho em grupos gera mais barulho em sala de aula; as dificuldades unem o grupo, e trabalhar em grupos sem afinidade pode ser positivo. Podemos inferir que o surgimento dessas crenças se relacionou com ações realizadas pelos próprios alunos (o grupo C que se uniu para arrumar os *slides* no dia da apresentação), experiências vividas (o barulho da sala de aula que era constante) e ações realizadas pela professora-pesquisadora (a escolha dos grupos realizada por ela).

Levando em consideração que nossos participantes de pesquisa totalizavam nove alunos, nos relatos de quatro desses participantes, verificamos a reafirmação da crença sobre a importância dos colegas e da interação com eles no processo de aprendizagem. Não podemos deixar de relacionar a reafirmação de tais crenças com

a realização das tarefas colaborativas propostas e os excertos onde observamos eventos colaborativos.

Outros três alunos modificaram um pouco sua percepção sobre os colegas, pois, na primeira entrevista, apontavam os colegas tanto como influências positivas como também negativas e, ao final da participação, apontaram o papel dos colegas apenas como positivo. Também podemos inferir aqui que, assim como na reafirmação das crenças acima, as tarefas colaborativas propostas e as ações realizadas tanto pelos alunos quanto pela professora-pesquisadora tiveram influência nesta mudança. Tomamos tais reafirmações e modificações das crenças como evidências do aspecto cíclico entre as crenças e as ações, reafirmando a reciprocidade entre crenças e ações defendida por Barcelos (2001).

Por fim, os outros dois colegas mantiveram sua opinião estável sobre o papel de seus colegas. Marco, que dizia que o papel deles era nulo, e Joaquim, que manteve a opinião de que os colegas o distraíam, não mudaram suas crenças. Para Marco, conseguimos observar que, mesmo tendo essa crença bem intensa, ele realizava movimentos colaborativos durante a realização das tarefas. Para Joaquim, que também dizia não ver contribuição positiva de seus colegas e que relatou que o trabalho em grupo gerou mais barulho, observamos que ele realizava uma das atividades colaborativamente com seu colega João e que juntos eles tentavam compreender as palavras chaves de um artigo científico. Os exemplos destes dois participantes ilustram também uma outra característica das crenças, a de serem contraditórias e da característica híbrida das identidades (BARCELOS, 2015).

Outra ilustração da característica contraditória das crenças foi o fato de que o participante Felizardo mencionou duas crenças diversas sobre a necessidade de pressão para o aprendizado de LI. Para si mesmo, ele defende que aprendia melhor sem a pressão sentida em sala de aula e, para os colegas, ele afirma que talvez mais pressão por parte da professora fosse necessária para gerar mais seriedade no modo como os colegas viam a disciplina.

As tarefas colaborativas propostas nesta tese seguiram a premissa de Ellis (2000) e envolviam insumo e as instruções sobre o que deveria ser atingido. Além disso, utilizamos a tecnologia como mediadora dessas atividades a partir de premissa de Pinho (2015) de que as TDs potencializam a interação social. Reafirmando a importância da interação e da colaboração para o aprendizado de línguas (BARCELLOS, 2015; MENDES, 2012; PINHO, 2015; PINHEIRO 2011b),

podemos afirmar que as tarefas e demais atividades propostas nesta pesquisa-ação geraram instâncias de colaboração e andamento. Isso pode ser corroborado pelos excertos apresentados e também foi evidenciado na fala de alguns participantes durante as entrevistas. A premissa principal da TSC de que a interação com os pares e a mediação das ferramentas (músicas, *softwares*, *websites*, dicionários, filmes, vídeos, etc) são determinantes no aprendizado de LE também se refletiu tanto nas falas iniciais (antes da participação nas tarefas), quanto nas falas finais dos alunos (após a participação na pesquisa-ação).

Apontamos como positivo que as crenças sobre a importância dos colegas se reafirmaram, fortaleceram e até mesmo surgiram nas entrevistas finais explicitando a importância do uso de tarefas colaborativas também no ensino de LINFE e de leitura. Ao propor tarefas que tinham um objetivo além do linguístico, pensamos que nosso objetivo de constituir tais tarefas como motivadoras e permitir aos alunos que utilizassem as leituras realizadas para chegar a um objetivo além do linguístico foi concretizada.

Sobre a tecnologia, não verificamos grandes mudanças nas percepções dos participantes neste quesito. Observamos duas instâncias em que os alunos relacionam o uso da tecnologia com uma menor sensação de preguiça (abatimento) e desleixo e com a geração de interesse. Um dos alunos aponta a tecnologia como forma de rever o material estudado em casa e dois alunos incorporaram a videoaula em suas falas sobre como aprender inglês após a pesquisa-ação.

Também verificamos a existência da crença de que o aprendizado de inglês está relacionado à continuidade e a ter contato com a língua mais de uma vez por semana por um participante e de que encontros de apenas uma vez por semana são insuficientes e podem gerar abatimento, de acordo com o relato de duas participantes.

Passaremos agora a fazer algumas considerações sobre os grupos. De acordo com as gravações do grupo A, este era um grupo que trabalhou muito bem em conjunto. Eles realmente se ajudavam e realizavam as tarefas juntos, demonstrando equilíbrio entre as participações dos quatro integrantes. Vale ressaltar que estes alunos, já antes da participação na pesquisa, tinham a crença de que os colegas eram sim importantes para seu aprendizado e todos tiveram esta crença reforçada na segunda entrevista. Neste grupo, apenas Niara quando questionada sobre o papel dos colegas, inicialmente disse que alguns eram

preguiçosos, porém sua opinião mudou no final. Podemos observar aqui uma forte ligação entre a crença inicial e o modo que estes alunos trabalharam bem e como isso reforçou ainda mais a crença sobre importância do papel dos colegas para Jahari, Alika e Felizardo e modificou a crença inicial de Niara. Neste grupo houve o surgimento de algumas emoções de resignação, a apreensão pela exigência das tarefas e o acanhamento gerado pela pressão da sala de aula. Neste grupo houve surgimento de emoções de aproximação (interesse e alívio). E duas alunas deste grupo disseram relacionar os exercícios online com menos preguiça (Niara) e desleixo (Alika).

O grupo B foi um grupo que trabalhou bem e, apesar de suas interações conterem muitas pausas, podia-se com frequência verificar que o grupo trabalhava em conjunto durante a realização das tarefas. Larissa apresentou uma mudança de crença sobre como aprender a LE, que, primeiramente, se baseava em atividades mais passivas que proporcionavam à aluna “absorver coisas” como descrito por ela; após a pesquisa, ela passou a dizer que aprende “fazendo coisas” e com a prática e a interação. Marco, por outro lado, se manteve firme em suas convicções e inclusive na sua crença de que os colegas têm papel nulo em seu aprendizado. Isso mesmo considerando que foram observados alguns movimentos colaborativos como pedidos de participação e aceitação da colaboração dos colegas realizados por Marco.

Por fim, os integrantes do grupo C tiveram suas crenças pouco modificadas. No que concerne o papel dos colegas, Joaquim continuou com a opinião de que eles principalmente causam distração; Akil manteve sua crença de que a interação com colegas que falam inglês é importante e Adanna de que os colegas que têm mais conhecimento podem ajudar. É difícil afirmar com certeza que estas crenças podem ter tido influência no fato de que este grupo não obteve resultados tão bons na gincana e no projeto e por não terem tido uma interação tão equilibrada e colaborativa como nos outros grupos. Apesar de que alguns momentos de colaboração de fato existiram, como pode ser observado no excerto da página 169, talvez eles não tenham sido suficientes a fim de gerar perceptível mudança em suas crenças e também o tempo pode ter sido pouco para gerar tais mudanças. Assim como suas crenças iniciais podem também ter tido alguma relação com essa falta de equilíbrio de suas interações. Mesmo assim, tais colocações acabam por reforçar o aspecto cíclico entre crenças e ações defendido por Barcelos (2011).

Tendo feito esta retomada e discussão de nossos dados, passamos agora às considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese iniciou com a sugestão de tarefas colaborativas como uma metodologia para o ensino de leitura em língua inglesa em um contexto *blended* e buscou investigar o processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva êmica, valorizando as percepções, crenças e emoções dos aprendizes a fim de contribuir para a área de ASL e ensino de LINFE. A metodologia de pesquisa utilizada consistiu em uma pesquisa-ação com caráter etnográfico em quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão baseada na metodologia sugerida por Burns (1999).

Para tanto, partimos da discussão teórica realizada no projeto de pesquisa e propusemos as tarefas colaborativas como constituintes da etapa de planejamento. Tais tarefas foram então aplicadas no segundo semestre de 2015, constituindo-se na etapa ação desta pesquisa. A fim de realizarmos as posteriores etapas de observação e reflexão, realizamos a gravação dos dados com as entrevistas e as gravações das aulas com sua posterior análise.

Nossas perguntas de pesquisa se centravam em investigar as percepções, crenças e emoções dos alunos que se refletem no processo de aprendizagem colaborativo mediado pelas tecnologias e em entender a relação entre as crenças, emoções e ações dos alunos nesse processo. Neste ponto, retomamos nossas perguntas de pesquisa de modo a discutir os resultados alcançados.:

- a) Quais as percepções, crenças e emoções dos alunos se refletem no processo de aprendizagem colaborativo mediado pelas tecnologias?
- b) Qual é a relação entre as crenças, emoções e ações dos alunos nesse processo?

Passaremos, assim, a discutir nossa primeira pergunta sobre as percepções, crenças e emoções dos alunos emergentes no processo de aprendizagem colaborativo mediado pelas tecnologias. Podemos afirmar que as tarefas propostas geraram colaboração entre os participantes e isso também pode ser corroborado pelo reforço das crenças sobre a preponderância da interação e dos colegas no aprendizado de língua inglesa. Quatro dos nove participantes desta pesquisa-ação apresentaram reforço dessa crença e houve mudanças leves nas crenças de outros três participantes que não mais citaram que a participação de seus colegas em seu aprendizado tinha também um lado negativo.

As emoções emergentes no processo foram as mais diversas. No capítulo anterior, analisamos como tais emoções poderiam ter sido positivas ou negativas no percurso de cada aluno, percebendo que até mesmo algumas emoções negativas podem ter tido papel importante no processo. Conforme mencionado anteriormente, não foram percebidas muitas diferenças nas emoções iniciais e finais como um todo, já que as quatro classes de emoções estavam presentes antes e depois da participação dos alunos na pesquisa.

A emoção abatimento (da família da tristeza) não ocorreu mais na entrevista final, e talvez isso seja um sinal do engajamento dos alunos nas tarefas propostas. Verificamos também o surgimento da emoção de apreensão (da família do medo) em dois participantes, o que não nos surpreendeu diante da característica de novidade que as tarefas e as TDs utilizadas representavam para esses alunos.

Sobre as percepções, os alunos citaram como positivas a vontade de pesquisar, a realização do projeto, o estímulo para interagir com os colegas, a gincana, o fato de as tarefas propostas tirarem o “peso” do estudo, a preparação para ler artigos científicos e os exercícios realizados. Como aspectos negativos foram citados: o barulho dos colegas, a dificuldade em utilizar o *Schoology*, o método de avaliação, o fato de os exercícios não valerem nota, a dispersão dos colegas, a quantidade de alunos por computador e a coordenação/organização da professora-pesquisadora.

No que concerne à segunda questão, a relação entre as crenças, emoções e ações dos alunos nesse processo, esta pesquisa teve êxito em trazer alguns *insights* à relação dinâmica entre crenças, ações e emoções. Como no exemplo de Niara, que considerava interação importante, já em sua primeira entrevista, e que relatou o surgimento de uma nova emoção (o interesse) mesmo fraco, gerado pela obrigatoriedade de interagir com colegas nos grupos escolhidos pela professora. Podemos, assim, observar a relação dinâmica entre a ação da professora pela sugestão das tarefas, a crença da aluna e a emoção que se refletiu nesse processo.

Outro fato interessante na relação entre crenças, emoções e ações, é que foi possível observar as seguintes crenças relativas a emoções:

- a) Tristeza: quando o grupo entra em acordo, a tristeza é evitada.
- b) Abatimento: usa de tecnologia afasta a preguiça.
- c) Abatimento: aulas uma vez por semana geram preguiça.
- d) Apreensão: sala de aula gera pressão.

- e) Apreensão: pressão por parte da professora é importante para que os colegas levem a disciplina a sério.

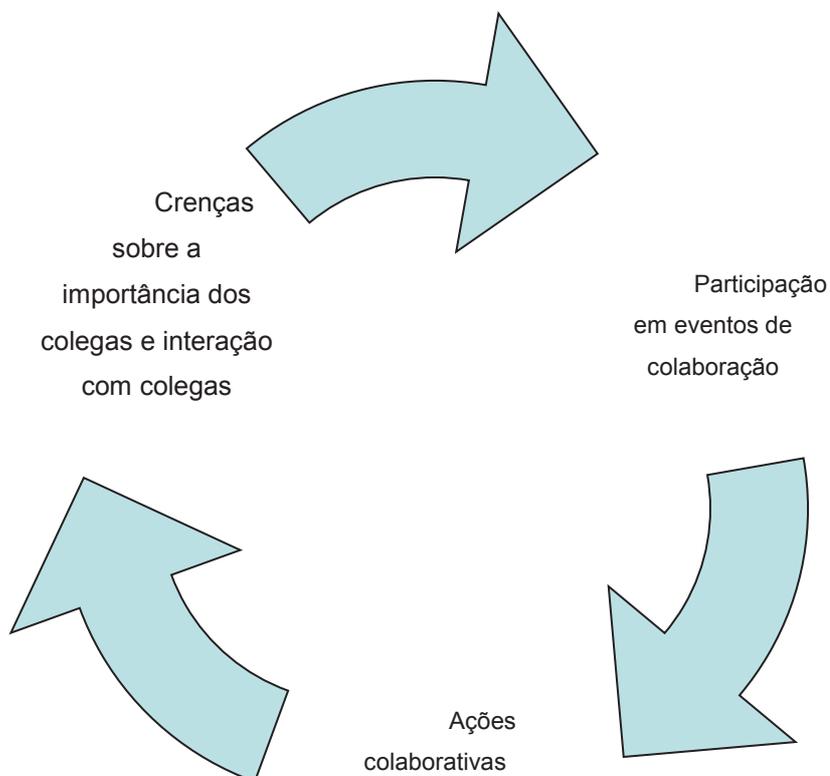
Também observamos o surgimento de novas crenças referentes a trabalhar em grupo, percebemos que dois alunos implementaram em suas falas o gênero videoaula quando questionados sobre como aprendem inglês e observamos também a intensificação da crença de que a participação e interação dos colegas é relevante ao aprendizado.

Em relação às crenças que surgiram sobre trabalhos em grupo e a incorporação do gênero videoaula, evidenciamos que o fato de termos sugerido tarefas colaborativas mediadas pela tecnologia e os participantes da pesquisa terem trabalhando em grupos durante a realização das mesmas, foi relacionado com o surgimento dessas crenças. Portanto, acreditamos que essa emergência de crenças está relacionada com as experiências vividas, as ações dos próprios alunos e as ações da professora. Surpreende, portanto, o fato de que a crença de que a interação com os colegas é importante para o aprendizado de língua inglesa não surgiu nem se modificou em nenhum dos dois participantes que não tinham essa crença inicialmente, apesar de eles terem também trabalhado colaborativamente com seus colegas.

Vejamos a Figura 27 abaixo, que ilustra esta relação dinâmica entre as crenças sobre a importância dos colegas e da interação com eles, as ações colaborativas e a participação nas tarefas. Uma tem influência na outra em um formato cíclico; as crenças podem gerar a participação em eventos colaborativos, gerando ações colaborativas que, por sua vez, podem reforçar a crença sobre a importância da interação. Assim como alguém que não têm esta crença pode, ao participar em eventos colaborativos, realizar ações colaborativas e desenvolver tais crenças¹.

¹ Apesar do fato de que nossos participantes que não tinham esta crença inicial não a terem desenvolvido, acreditamos que isso seria possível talvez com mais tempo e mais experiências positivas com tarefas colaborativas.

Figura 27 – Crenças, ação e participação



Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos, portanto, que as ações dos alunos e da professora pesquisadora foram influentes no processo e nos relatos dos alunos. Segundo Aragão (2007, p. 219), as crenças afetam a conduta do aluno e “neste espaço se mesclam e interagem diferentes crenças, ações e emoções dos alunos e do professor em toda sua complexidade”.

Apontamos que as descobertas deste trabalho são ainda seminais e que a principal contribuição desta pesquisa é que ela traz um novo olhar para as emoções dentro do processo de aprendizagem, propondo um modo de analisá-las de forma sistemática a partir do relato dos próprios alunos. Futuros estudos podem olhar para emoções desse modo e essa abordagem possibilita tanto a análise qualitativa quanto quantitativa, se desejado.

Acreditamos que este estudo é relevante principalmente por sua proposta de se estudar as emoções envolvidas no processo de aprendizagem de forma sistemática, sendo as emoções uma área que têm recebido pouca atenção nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (GARRETT, YOUNG, 2009; SWAIN, 2013).

No que concerne a abordagem *Blended Learning*, essa flexibilidade pode ser interessante para os alunos, já que permitiu que eles tivessem contato mais frequente com o idioma, conforme mencionado pelos alunos Jahari e Larissa em suas entrevistas. Porém, concluímos que o impacto da abordagem BL não foi o que prevíamos, principalmente se tratando das percepções dos alunos sobre tecnologia, que foram pouco afetadas pela proposta.

Acreditamos que o aspecto inovador das tarefas se deve mais à abordagem colaborativa e ao fato de trazer elementos de trabalho voluntário e estudo de casos para a realização das leituras e não tanto no uso das TDs. Sobre o *Blended Learning*, retomando os níveis organizacionais que Graham (2006) aponta - atividade, disciplina, curso ou institucional - esta foi uma tentativa de sugerir um *blend* em nível da disciplina, porém esbarramos no problema de que a disciplina em nível institucional se caracterizava como presencial e não permitia flexibilização nas horas oferecidas. Isso pode ter tido influência no fato de os alunos não terem se motivado a realizar as tarefas em casa. Ou até mesmo talvez a sugestão de tarefas aqui propostas sejam melhor classificadas como um *blend* em nível de atividade, já que foram realizadas durante apenas quatro encontros do semestre. Acreditamos que a perspectiva *blend* também necessite ser criada como uma nova crença. Se os alunos não estão acostumados a trabalhar em casa, esse hábito precisa ser criado e isso vai além de apenas oferecer a possibilidade de se fazer as tarefas em casa.

Sobre o uso das TDs, verificamos que o uso do *Schoology* foi relacionado a uma maior exigência e foi considerado como gerador de interesse por parte de alguns alunos. Porém, um dos alunos sugeriu que usar as tecnologias durante a aula de inglês era também uma fonte de distração.

Como limitações desta pesquisa, apontamos a falta de qualidade das interações gravadas, que não possibilitaram a transcrição completa e de mais eventos colaborativos que podiam ser percebidos nas gravações. Esta precariedade se deve a vários fatores como a qualidade dos aparelhos utilizados para a gravação, o barulho gerado pelos alunos, o tamanho da turma, o posicionamento dos

microfones (que não foi o mais correto por falta de experiência da professora-pesquisadora) e também pela dificuldade encontrada pela professora-pesquisadora de fazer o papel de professora (ministrar a aula) e pesquisadora (verificar o equipamento para gravação)². Como sugestão de pesquisa para o futuro, seria interessante trabalhar com transcrições completas a fim de se verificar turnos de fala e mais eventos de colaboração para contraste dos dados.

Em suma, a presença de aspectos da ZDP e andaimento fazia já parte do sistema de crenças de alguns alunos desde o início da pesquisa, sendo que algumas destas falas se intensificaram após a realização das tarefas. Nesse sentido, nos remetemos ao sexto princípio de Hall (2001) sobre o aprendizado de línguas estrangeiras de que o envolvimento nas atividades em sala de aula afeta a identidade dos aprendizes. E sendo, portanto, a identidade híbrida e mutante na qual as crenças e emoções se mesclam e moldam a esta identidade, podemos dizer que a participação em tarefas colaborativas e desafiadoras pode colaborar para as identidades dos aprendizes de modo a ajudá-los a criarem melhores estratégias de aprendizado.

Por fim, foi possível observar que as tarefas colaborativas promoveram a colaboração entre os alunos e, desse modo, evidenciamos a importância de se trabalhar com tarefas colaborativas também nas disciplinas de LINFE, pois, o trabalho colaborativo engaja os alunos na construção de significado (LIMA e COSTA 2010).

Como diferenciais deste estudo, também apontamos que este trabalho deu ênfase às emoções que são pouco presentes em outros trabalhos na LA e sobre ensino de LE e nos contextos de LINFE.

² Nesta turma os alunos também costumavam chegar atrasados e não sentavam sempre nos mesmos lugares, o que tornava impossível deixar os gravadores e câmeras já prontos antes do início da aula.

REFERÊNCIAS

ABATIDO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 6.

ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, [S.l.], n.5/2, p. 457-480, 2012.

ACANHAR. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 23.

ALEGRETTI, C. B. **Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais** - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, J. A. **O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos**: a perspectiva dos participantes. 212. 146 f. Dissertação (Mestrado em em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante** - Coleção Pesquisa Qualitativa. ArtMed, 01/2011. [Minha Biblioteca].

APREENSIVO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p.165.

ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, [S.l.] 39(3), 302-313, 2011.

ARAGÃO, R.C. **São as Histórias que Nos Dizem Mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARANDA, M. del C.de L. T. **Interações orais online no ensino do francês LE: o projeto Cefradis**. Tese (Doutorado em Letras) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EaD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf> Acesso em: 10 ago. 2015.

BAGNO, M.; RANGEL E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v.5, n.1, 2005, p.64-81.

BARCELLOS, P. da S. C. C. Criação colaborativa de material didático em ambiente digital por professores em formação. In: ROTTAVA, L.. (orgs.) **Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas**. Campinas: Pontes, p.247-262, 2015.

BARCELLOS, P. da S. C. C. **O processo de criação colaborativa de tarefas em LE em ambiente digital por professores em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BARCELLOS, P. da S. C. C.; LIMA, M. dos S. O ensino de línguas mediado por computador: relações de pesquisa nos contextos brasileiro e canadense. **Interfaces Brasil/Canadá**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2014, p.175-196.

BARCELOS . Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching** , v. 5, p. 301-325-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. ; SILVA, D. D. **Crenças e emoções de professores de inglês em serviço**. Contexturas , v. 24, p. 6-19, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **System** (Linköping), v. 39, p. 281-289, 2011.

BARCELOS. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BEM. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 275.

BLIUC, A.M., GOODYEAR, P. e ELLIS, R.A. Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. **The Internet and Higher Education**, 10, 231-244, 2007.

BOWER, G. How might emotions affect learning? In: CHRISTIANSON, Sven-Åke. **The handbook of emotion and memory: research and theory**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-32, 1992.

BRAGA, D. B. & RICARTE, I. Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. **Revista Anpoll**, v.1, n.18. p. 59-82, 2005.

BRASIL. INEP/MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Secretaria de Educação a Distância**. Brasília-DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>, 30/11/2012.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (LE). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: 1998.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de Língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, 2007, v. 5, n.1: 24-30.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CELANI, M. A. A.; When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. In: **English for Specific Purposes**, 27 2008 p. 412–423, 2008. Disponível em <www.sciencedirect.com>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CHATO . In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 450.

CONFORTÁVEL. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 520.

COUGHLAN, P. e DUFF, P. A. 'Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective' in: Lantolf, J. P. and Appel, G. (eds.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

CUNHA, M. B. da ; GIORDAN, M. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações para a sala de aula. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2009, Florianópolis. Atas do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte : ABRAPEC, 2009. v. 1. p. 1-11.

DELL'ISOLA, R. L. Gêneros textuais em livros didáticos de português LE: O que falta? In: Dias, R.; Cristovão, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de LE: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DESAGRADO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 624.

DESDÉM. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 640.

DIFERENTE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 683.

DIFICULDADE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 684.

DIVERTIDO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 701.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In CELCE-MURCIA; M., BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.), **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.

EICH, M. S. **A construção colaborativa de textos em ferramenta digital: o foco na edição**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada)-

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

EKMAN, P. Basic emotions. In: DALGLEISH, T. POWER, T. (Ed.). **The handbook of cognition and emotion**. Sussex: John Wiley & Sons, 1999. p.45-60.

ELLIS, R. Learner Beliefs and Language Learning. **Asian EFL Journal**, v. 10, n.4: Conference Proceedings, 2008. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/September_2008.pdf. Acesso em: 12 nov. 2016.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 193–220, 2000. Disponível em: <http://ltr.sagepub.com/content/4/3/193.abstract> . Acesso em: 12 nov. 2016.

Especial. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 814.

ESTEBAN, A, & CAÑADO, M. Making the case method work in teaching business English: a case study. **English for Specific Purposes**, [S.l.] v. 23, n.2, p. 137-161, 2004. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ731044>. Acesso em: 12 nov. 2016.

EXIGENTE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 856.

FELIPINI, L. M. G. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado na abordagem de gêneros**. 2012 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA L. M. C. B.; ROSA M. A. S. da; A origem do Inglês instrumental. **Revista Helb**, [S.l.], ano 2, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103:a-origem-do-ingles-instrumental&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11 Acesso em: 12 nov. 2016.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de LE: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXI, p. 38-61, 2010. Disponível em:

<http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/A%20PERSPECTIVA%20S%C3%93CIO-CULTURAL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016

FONTAINE, J. J. R.; SCHERER K.R. Emotion is for doing: the action tendency component. In: FONTAINE, J. R. J.; SCHERER, K. R.; SORIANO, C. (eds). **Components of emotional meaning; a sourcebook**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p.240–259.

FONTAINE, J. R.; SCHERER, K. R.; ROESCH, E. B.; & ELLSWORTH, P. C. The world of emotions is not two-dimensional. **Psychological Science**, [S.l.], v. 18, n.12, p. 1050-1057, 2007.

FONTANA, B. et al. Princípios da teoria sociocultural, práticas de sala de aula e formação de professores. In: ROTTAVA L. et al. **Reflexões em linguística aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas**. (nosso capítulo)

FOSCHIERA, S. M. P. **A semântica da emoção**: um estudo contrastivo a partir da framenet e da roda das emoções. 2012. 291f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4220/SilviaFoschiera.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FRIJDA, N. H.; KUIPERS, P.; TER SCHURE, E. Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v.57, n.2, p.212-228, 1989.

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

GARCEZ, P. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de LE. In: MASELLO, L. **Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay**. Montevideo: UDELAR, 2008. p. 51-58.

GARRETT, P. & YOUNG, R. Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative-based Portuguese course. **The Modern Language Journal**, [S.l.], 93, 209-226, 2009.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definitions, Current Trends, and Future Directions, in: BONK, C.; GRAHAM, C. **The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2006. p. 3-21.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning, **Ilha do Desterro**, [S.l.], n.41, p.17-39, 2003.

HALL, J. K. **Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

HUBBARD, P. A general introduction to computer assisted language learning. In: HUBBARD, P. (Ed.). **Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics, Volumes I-IV**. London & New York: Routledge, 2009. Disponível em <<http://www.stanford.edu/~efs/callcc/callcc-intro.pdf>>. Acesso em 24/07/2015.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INDIFERENÇA. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1073.

INTERESSADO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1096.

INTERESSE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p.1096.

JENDRYCH, E. Developments in ESP teaching. **Studies in logic, grammar and rhetoric**, [S.l.], 34, p.43-58, 2013.

JOHNSON, K. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

KATO, M. A. a contribuição chomskiana para a compreensão da aprendizagem de L2. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 44(2), p.185-199, 2005.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon Press, 1981.

LANTOLF, J. & THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.), **Theories in Second Language Acquisition**, p. 201-224, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

LANTOLF, J.P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOFF, J.P. **Sociocultural Theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

LEGAL. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1164.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinate. In: MARTINS, C.; SILVA, D.; MOTTA, R. (orgs.). **Territórios Recombinantes**. São Paulo: Cadernos Instituto Sérgio Motta, 2006. p. 35-48.

LEMOS, A. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p.167-184, 2010.

LONGARAY, E. Identidade e aprendizado de línguas: não-participação, comunidades imaginadas e *safe houses*. In: LIMA, M. dos S.; GRAÇA, R. M. de O. **Ensino e aprendizagem de LE: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007, p.37-68.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P.; BERCHT, M. A busca da dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, P. e colaboradores. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-229.

LOSSO, R.S. Reflexões sobre a Educação a Distância – o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica. **Linhas**, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1193/1008>. Acesso em: 12 nov. 2016.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII L.S.; LURIA, A. R.; LUONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2010. P21-37.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A.; Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTA, A. E. et al. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007 (p.383-398). Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto3-1.pdf. Acesso em 12 nov. 2016.

MENDES, N. **Performance no ensino de inglês**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MILLS, G. E. **Action research: A guide for the teacher researcher**. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2007.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. Chapter 2: the recent history of second language learning theories. In: _____. **Second Language Learning Theories**. London: Routledge, 2013. p. 27-60.

MOREIRA, T. M.; REIS, S. C.; TURA, D. L. C. O Uso de Blogs no Ensino de Língua Inglesa. **Revista de Tecnologias na Educação**, [S.l.], ano 1, n.1, 2009.

MOTT-FERNANDEZ, C. ; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, jan./jun. 2009, v.12, n.1. p. 195-225.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. **System**, [S.l.], n. 39, v. 3, p. 359-369, 2011.

NORMAL. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1361.

PAIVA, V. L. M. de O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. O ensino de LE e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C.de. (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. P.141-154. São Paulo, 2009.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**, v. 3 (1), p. 5-11, 2005.

PAIVA, V. M.; BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e LE**. Campinas: Pontes, p. 119-139, 2011.

PENG, J.-E. Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: the mediation of classroom affordances. **System**, [S.l.], n. 39, v. 3, p.314-324, 2011.

PERDER. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1471.

PERINEC. M. Crenças e aprendizagem de LE a distância. **Anais do SILEL**. v. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PERPLEXO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1479.

PESADO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p.1481

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola.** 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011b.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico** (Unisinos), v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011a.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como LE no ambiente virtual.** 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

PINHO, I. C. As potencialidades das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem colaborativo de LE. In: Rottava, L. Barcellos, P. S. C. C. DUTRA, E. O. PINHO, I. C. (orgs.) **Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas.** Campinas: Pontes, p.247-262, 2015

POLONIA, E. **Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem de Inglês como LE em Rede Telemática.** 2003. 219 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação)- Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

POLONIA, E. Procedimentos pedagógicos para a aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente digital. In: LIMA, Marília dos Santos; GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira (orgs.). **Ensino e aprendizagem de LE: relações de pesquisa Brasil/Canadá.** Porto Alegre: 2007.

PREGUIÇA. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1541.

PRESSÃO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1547.

QUENTAL, Violeta; DIAS, Maria Carmelita. Novas Tecnologias, velhos paradoxos: a internet em/como sala de aula. **Calidoscópico**, v. 3 (1), p. 31-37, 2005.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPECIALIST.** v. 25, n. 2. p. 107-129. 2004.

RODRIGUES, L. A. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. **Interfaces da Educação**, v. 1, n. 3, p.5-22. Paranaíba: 2010.

RODRIGUES, P. A. **A atividade social nas aulas de língua espanhola**: uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino-aprendizagem. 2012 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SACHARIN, V., SCHLEGEL, K., & SCHERER, K. R. **Geneva Emotion Wheel Rating Study**. Report. University of Geneva, Swiss Center for Affective Sciences, Geneva, 2012.

SALIES, T. G. SHEPHERD, T. G. Introdução: por uma linguística da internet. In: Shepherd, Tania G. & Salies, Tania G. (org.), **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANSANOVICZ, N. B. **Pesquisa-ação: um trabalho sobre os aspectos linguístico-discursivos no ensino de inglês**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHERER, K. R. et al. The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report. In: FONTAINE, J. R. J.; SCHERER, K. R.; SORIANO, C. (eds). **Components of emotional meaning: a sourcebook**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 281-298.

SCHERER, K. R. Psychological models of emotion. In: BOROD, J. (Ed.) **The neuropsychology of emotion**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 137-162.

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? In: **Social Science Information**. [S.l.], n.44 (4), 695–729, 2005.

SCHERER, K. R.; TRAN V. Effects of emotion on the process of organizational learning. In: BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; DIERKES M.; NONAKA I. (Ed.) **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University press, 2001. p. 369-392.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLEMMER, E. Dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem aos Espaços de Convivência Digital Virtuais – Ecodis: o que se mantêm? O que se modificou? In: VALENTINI, C. B. e SOARES, E. M. S. **Aprendizagem em ambientes virtuais** [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs. P.145-191, 2010.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, [S.l.], v.10, p.209-231, 1972.

SHARMA, P. Key concepts in ELT: Blended learning. **ELT Journal**, [S.l.], v. 64 (4), 456–458, 2010.

SHARMA, Pete; BARRETT, Barney. **Blended Learning**: using technology in and beyond the language classroom. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SILVA K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, [S.l.], v.10,n.1, p.235-271, jan./jun 2007.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R., MORAIS G. R. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de LE no Sistema EAD e Presencial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD**, v. 12, p. 11-24, 2013.

SILVERMAN, David. **Interpretação de Dados Qualitativos Métodos para análise de entrevistas, textos e Interações**, 3ª edição. ArtMed, 01/2008. [Minha Biblioteca].

STANKE, R. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, n.4, p.935-961, 2011.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, [S.l.], n. 46, v.2, p. 195-207, 2013. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444811000486. Acesso em 13 nov. 2016.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. **The Canadian Modern Language Review**, [S.I.], n. 50, 158-164, 1993.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Org.). **Principles and practice in applied linguistics**: Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Org.). **Principles and practice in applied linguistics**: Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.), **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International, 2001. p. 98-118.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 (7a ed.).

SWALES, J. M. Worlds of genre—Metaphors of genre. In: BAZERMAN, C. ; BONINI, A.; FIGUEIREDO D. (Eds.), **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 1–16.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para Inglês Instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

TAN, L.; WIGGLESWORTH, G. & STORCH, N. Pair interactions and mode of communication: Comparing face-to-face and computer mediated communication. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 3, p.27.1-27.24, 2010.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: Litto, F. M.; Formiga, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo, SP: Pearson, 2009. p. 121-128.

TRAN, V. **The influence of emotions on decision-making processes in management teams**. 2004. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, l'Université de Genève, Geneva, 2004.

TRANQUILO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 1866.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (Ed.), **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S.I.], n. XXXIV, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1715/808>. Acesso em 01 out. 2016.

VYGOSTKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY. **Mind in Society**: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1978.

VYGOSTKY. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.), **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Kluwer, Dordrecht, The Netherlands, 2003. p. 201-230.

YANG, J.-S., KIM, T.-Y. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: a qualitative case study of two study-abroad ESL learners, **System** 39 (3),[S.I.], p. 325-334, 2011.

YANG, Y. Computer-assisted Foreign Language Teaching: Theory and practice **Journal of Language Teaching and Research**, [S.I.], v. 1, n. 6, p. 909-912, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este questionário será aplicado ANTES das aulas:

1. Diga seu nome, idade e curso:
2. Qual o seu nível de conhecimento de inglês e onde você estudou o idioma anteriormente?
3. Como você aprende inglês?
4. Como você se sente estudando inglês?
5. Como você gosta de aprender inglês?
6. Como você avalia suas experiências anteriores de aprendizado de inglês?
7. Na sua opinião, quais são os aspectos positivos das aulas de inglês em geral?
8. Quais são os aspectos negativos das aulas de inglês em geral?
9. Qual o papel da tecnologia no seu aprendizado de inglês?
10. Qual o papel dos seus colegas no seu aprendizado de inglês?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este questionário será feito DEPOIS das aulas

1. Diga seu nome, idade e curso:
2. Como você aprende inglês?
3. Como você se sente estudando inglês?
4. Na sua opinião, quais foram os aspectos positivos das aulas de inglês das quais você participou?
5. Quais foram os aspectos negativos das aulas de inglês das quais você participou?
6. Qual é o papel da tecnologia no seu aprendizado de inglês?
7. Qual o papel dos seus colegas no seu aprendizado de inglês?
8. Como você avalia sua experiência nas aulas experimentais das quais participou?

APÊNDICE C –SUGESTÃO DE TAREFAS PARA AULA 1

Atividade em duplas: Developing Reading Strategies online - Reading scientific articles online.¹

a) Encontrar dois artigos acadêmicos de interesse e completar o quadro abaixo com as informações dos artigos selecionados:

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://www.sciencedirect.com/>

	Artigo 1	Artigo 2
Título:		
Autor/a(s):		
Ano de publicação:		
Periódico:		
Tema:		
Palavras-chaves:		
Em quantas partes o artigo está dividido?		
Quais os subtítulos do artigo?		
Quais são os subtítulos/características que são iguais em ambos os artigos?		

¹ Atividade adaptada a partir de material fornecido por colegas de trabalho, sem autor definido.

APÊNDICE D –TAREFAS PARA A GINCANA

Online Reading Scavenger Hunt Activity

4 tasks - 25 points each!! - Total of 100 points

Task 1: What is Green empowerment?

Task time: 20 min

Points: 25 total

- 5 points for the first group to hand in
- 5 points for each correct answer

Go to: www.greenempowerment.org to answer the questions. Answer these questions in PORTUGUESE!

1. O que é Green Empowerment?
2. Qual a visão do Green Empowerment?
3. Cite um dos (as) diretores (as) e duas informações sobre ele (a).
4. Cite duas formas de como se envolver com o Green Empowerment.

TASK 2: A storm of words for technology

Task time: 10 min

Points: 25 total

- 5 points for the first group to finish
- 1 point per word

Choose one of the technologies that Green Empowerment supports and brainstorm the maximum words in English that you can relate to that technology. Don't know where to start? Find out about that technology in English (Wikipedia, academic articles, etc.)

TASK 3: A country and a Project!

Task time: 15 min

Points: 25 total

- 5 points for the first group to finish
- 20 points for the complete task

Choose one country that has received a project by Green Empowerment.

1. Write two curiosities about this country (IN ENGLISH). Try Google or Wikipedia....

2. Tell in your own words about one project Green Empowerment implemented there.

TASK 4: What is your project?

Time: 20 minutes

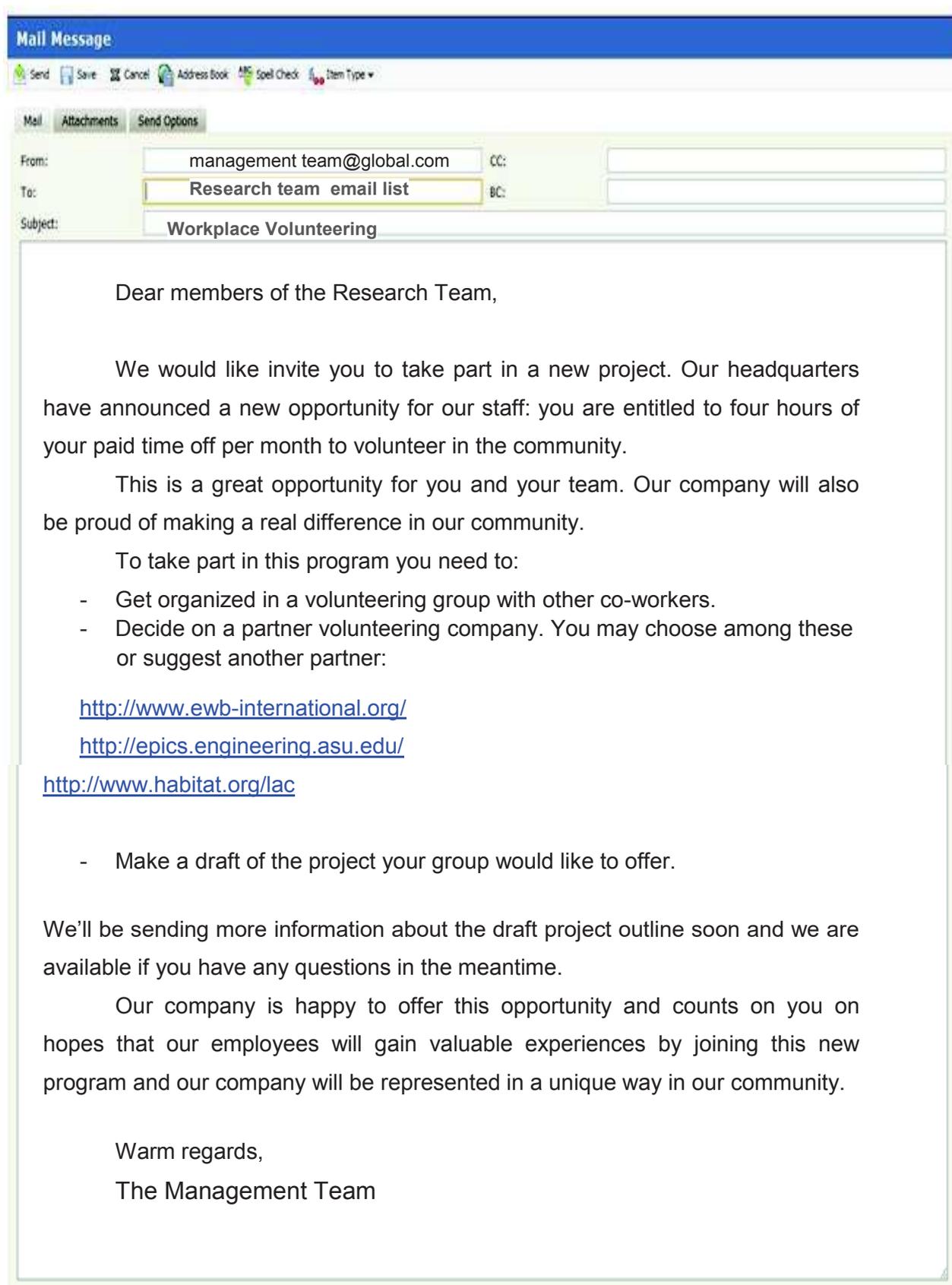
Points: 25 points total

- 25 for the best project
- 20 for the 2nd best
- 15 for the third best
- 10 points for complete task

Suggest a project for Green Empowerment.

1. Choose a place to implement your project and explain why you chose that place;
2. Choose the technology and explain why;
3. Explain your project.

APÊNDICE E – MENSAGEM DE E-MAIL PARA AULA 3



The image shows a screenshot of an email client window titled "Mail Message". The window has a blue header bar with the title. Below the header is a toolbar with icons for Send, Save, Cancel, Address Book, Spell Check, and Item Type. The main content area is divided into sections for "Mail", "Attachments", and "Send Options". The "Mail" section contains the following fields:

- From: management team@global.com
- To: Research team email list
- Subject: Workplace Volunteering

The body of the email contains the following text:

Dear members of the Research Team,

We would like invite you to take part in a new project. Our headquarters have announced a new opportunity for our staff: you are entitled to four hours of your paid time off per month to volunteer in the community.

This is a great opportunity for you and your team. Our company will also be proud of making a real difference in our community.

To take part in this program you need to:

- Get organized in a volunteering group with other co-workers.
- Decide on a partner volunteering company. You may choose among these or suggest another partner:

<http://www.ewb-international.org/>
<http://epics.engineering.asu.edu/>
<http://www.habitat.org/lac>

- Make a draft of the project your group would like to offer.

We'll be sending more information about the draft project outline soon and we are available if you have any questions in the meantime.

Our company is happy to offer this opportunity and counts on you on hopes that our employees will gain valuable experiences by joining this new program and our company will be represented in a unique way in our community.

Warm regards,
The Management Team

APÊNDICE F – INSTRUÇÕES PARA O PROJETO

CASE STUDY – Creating a volunteering work project

Iremos agora simular uma situação de trabalho em que vocês necessitarão utilizar os conhecimentos de língua inglesa de vocês para realizá-la. Para tanto vocês devem imaginar que trabalham para uma empresa multinacional e receberam um convite para se envolver em projetos que visem ao bem-estar da comunidade (ver mensagem de e-mail em anexo).

Em grupos, vocês devem escolher uma empresa multinacional e pensar em uma proposta de projeto de trabalho voluntário conforme as informações contidas no e-mail. Para isso sigam estas etapas:

1. Conhecer a empresa que vocês trabalham: vocês devem escolher uma empresa multinacional para ser a empresa de vocês. Desse modo, vocês devem procurar na internet informações básicas da empresa onde trabalham a partir do *site* institucional da empresa (não esqueça que vocês devem consultar o *site* em inglês).
2. Escolher um parceiro para oferecer o serviço voluntário:

<http://www.ewb-international.org/>

<http://epics.engineering.asu.edu/>

<http://www.habitat.org/lac>

3. Decidir o projeto: local onde será oferecido; o que será oferecido, quais tecnologias são necessárias.
4. Leitura técnica: escolher um artigo científico e um artigo de divulgação científica ou de notícia relacionada ao tema.
Instrução: ao escolher o artigo científico que se relacione com o projeto, façam uma pesquisa nos portais que utilizamos nas primeiras aulas e façam a leitura do resumos dos artigos até encontrarem um que seja relevante ao projeto de vocês (não é necessário ler todo o artigo e sim fazer leituras de vários resumos a fim de selecionar um artigo relevante).
5. Preparar apresentação aos colegas e postar no site *Schoology*. A apresentação precisa englobar os seguintes pontos:

- Informações sobre a empresa para a qual trabalham;
- Informações sobre a ONG escolhida e razão da escolha;
- Demonstrar os artigos científicos escolhidos para leitura;
- Apresentar 10 palavras-chaves em inglês para o projeto;

APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES

Grupos	- Informações sobre a empresa para a qual trabalham;	- Informações sobre a ONG escolhida e razão da escolha;	- Demonstrar o artigo científico escolhido para leitura;	- Apresentar 10 palavras-chaves em inglês para o projeto;	Nota final
Grupo 1:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 2:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 3:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 4:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 5:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 6:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 7:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 8:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	
Grupo 9:	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	() ótimo () bom () regular () insuficiente	

Cálculo da nota:

Ótimo= 2,5

Bom= 2,0

Regular=1,5

Insuficiente=1,0

APÊNDICE H – QUADRO RESUMO DAS EMOÇÕES INTERPRETADAS

Nome	Grupo	Fala	Emoções Inicias	Fala	Emoções finais	Desempenho do grupo
Niara	1	<p><i>me sinto bem, acho que um pouquinho preguiçosa porque ((tom de voz alegre/ sorrindo))</i></p>	<p><i>Aliviada</i></p> <p><i>Abatida</i></p>	<p><i>atualmente eu vejo como uma disciplina igual as outras ((risos)) talvez seja falta de interesse meu, porque estou num meio que não tem muito interesse na língua, então acho que perdi um pouco do interesse.</i></p> <p><i>(em relação ao Schoology)</i></p> <p><i>achei bom, pesado e de uma certa forma muito exigente. isso é bom porque tira de nós essa forma de ser preguiçosos</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>procurar ser o mais rápido</i></p>	<p><i>Desdém</i></p> <p><i>Apreensão</i></p> <p><i>e</i></p>	Bom

				<i>possível em relação ao outros, eu achei muito legal.</i>	satisfação	
Jahari	1	<i>eu gosto, tenho curiosidade em querer aprender, é uma língua que dá pra falar com diferentes pessoas então eu gosto de inglês e fico motivado em querer aprender inglês.</i>	Interessad o	eu me sinto bem, gosto das aulas, acho que é isso.	Aliviado	Bom
Alika	1	<i>as vezes acho meio chato, mas é necessário para poder perceber melhor e ter um inglês fluente, é necessário sim</i>	Desagrado	<i>eu vejo inglês já como uma cadeira normal, uma disciplina normal e não vejo assim tanta dificuldade, só em alguns aspectos mas não tanto como outras disciplinas apresentam.</i> <i>(em relação à plataforma Schoology) sim, sim, sim, também um motivo a mais pra ficar mais interessada pra fazer</i>	Indiferença Interesse	Bom

				os exercícios, completar os exercícios.		
Felizardo	1	<i>mas também por um lado eu me sinto bem</i>	Aliviado	<i>eu me sinto bem, porque eu sempre gostei da língua, porque quando uma pessoa está em uma sala de aula, querendo ou não está sob uma certa pressão. ((risos))</i>	Sentimento de alívio Acanhado	Bom
Larissa	2	“confortável”	Sentido-se à vontade.	<i>foi divertido, mais fácil de interpretar, uma brincadeira fácil de aprender. Larissa:foi divertido, mais fácil de interpretar, uma brincadeira fácil de aprender.</i>	Alegre	Muito bom
Marco	2	<i>eu não consigo responder essa pergunta, é indiferente.</i>	Indiferente	<i>acho que é indiferente.</i>	Indiferente	Muito bom
Joaquim	4	<i>como se estivesse numa aula de cálculo. Como eu gosto muito de cálculo, física, é</i>	Sentindo à vontade e interessado.	<i>eu gosto de estudar inglês, nas últimas experiências que tivemos contigo houve assim</i>	Apreensão	Razoável

		<i>quase a mesma coisa, ainda mais quando a matéria é nova para mim. e eu fico bem confortável, bem a vontade e aquele interesse de perguntar para a professora, o que é isso ou o que é aquilo, pra poder saber mais.</i>		um pouquinho de dificuldade		
Akil	4	<i>pra mim não é a melhor coisa do mundo. eu sempre quis falar inglês, estudar inglês e agora que tenho a oportunidade é normal assim, nada de especial.</i>	Indiferença	<i>é bem melhor do que falar de cálculo, de física ((risos)) é bem tranquilo, no meu caso eu fico bem à vontade na sala e não tem tanta pressão assim quando como vamos resolver um exercício de cálculo, com inglês é mais tranquilo, aprende-se assim.</i>	À vontade	Razoável
Adanna	4	<i>me sinto bem, uma língua nova, uma língua que atualmente falam bastante em muitos países. então eu</i>	Aliviada e	<i>bem, eu gosto de aprender inglês, é uma língua diferente, nova, muito falada em várias partes do mundo.</i>	Satisfação	Razoável

		<p>gosto.</p> <p><i>eu sou o aspecto negativo, as vezes estou sem vontade de assistir a aula, não presto muito atenção, fico relaxada.</i></p>	<p>Satisfação</p> <p>abatida</p>			
--	--	---	---	--	--	--

Legenda:

- **Vermelho:** emoções de realização
- **Azul:** emoções de resignação
- **Verde:** emoções de aproximação
- **Roxo:** emoções antagônicas

**APÊNDICE I – QUADRO RESUMO DAS PERCEPÇÕES E CRENÇAS
INTERPRETADAS**

Nome	Grupo	Tópicos	Crenças e percepções na 1ª entrevista	Crenças e percepções na 2ª entrevista
Niara	A	Aprendizado de inglês	Com áudios (músicas) e praticando com colegas.	Semelhante.
		Pontos positivos	Interagir com colegas, trocar informações e opiniões, aprender coisas novas.	Modo de explicar da professora, vontade de pesquisar e trabalho nos grupos sem afinidade
		Pontos negativos	Muito barulho.	Disse não haver.
		Tecnologia	Papel facilitador (dicionários e outras fontes).	Papel facilitador e afasta a preguiça
		Colegas	Papel positivo e negativo.	Papel positivo, negociação de meio termo a fim de evitar tristeza
		Outras crenças	Ter aula apenas uma vez por semana está relacionado a preguiça.	Trabalhar com pessoas com quem não tem afinidade gera mais seriedade. Interagir obrigatoriamente aumentou seu interesse.
Jahari	A	Aprendizado de inglês	Relacionado à gramática, aos áudios e com fazer exercícios. Necessidade de rever o material e refazer exercícios.	Fazer exercícios, estudar o material, revisar e fazer relações com o português.
		Pontos positivos	Exercícios de gramática, prova escrita.	Ter realizado o projeto (apesar da dificuldade)
		Pontos negativos	Atividades são muito fáceis (nível muito básico).	Barulho dos colegas.
		Tecnologia	Facilitadora.	Proporciona rever o material em casa.
		Colegas	Muito importante, podem solucionar dúvidas quando professora não pode dar atenção.	Semelhante.
		Outras crenças	Necessidade de fazer mais atividades relacionadas a habilidade oral (na qual tem dificuldade). Necessidades de mais atividades que o desafiem além de suas capacidades atuais.	Tarefas mais difíceis são necessárias (crença reforçada). Reafirmação da crença de que deve rever o material e que pode fazer isso com a videoaula.
Alika	A	Aprendizado de inglês	Exercícios, músicas, filmes e leituras.	Com as atividades que a professora manda fazer em casa e com gibis.
		Pontos positivos	Momentos de interação com a professora (correção de	Interação com <u>colegas</u> e com professora.

			exercícios).	
		Pontos negativos	Não consegue entender as explicações e precisa perguntar de novo.	Dificuldade em aprender a usar a plataforma <i>Schoology</i> .
		Tecnologia	Não utiliza muito, cita o Google tradutor.	Não mudou muito. Se sentiu mais focada utilizando o <i>Schoology</i> .
		Colegas	Alguns são preguiçosos.	Papel importante ou relevante, troca de experiências.
		Outras crenças		Tecnologia faz com que fique menos desleixada.
Felizardo	A	Aprendizado de inglês	Ligado à curiosidade, à vontade de saber e ao convívio com pessoas que falam o idioma; idealmente aprende sem pressão.	Com videoaulas e com interação com os colegas.
		Pontos positivos	Gosta da interação entre si e imagem em vídeos, o ajuda a compreender.	As tarefas o estimularam a interagir com os colegas e superar a timidez.
		Pontos negativos	Colegas não levam a disciplina a sério.	Método de avaliação utilizado pela professora-pesquisadora.
		Tecnologia	Tem papel importante, faz uso da multimodalidade da internet para aprender.	Semelhante, fala incorporou as tecnologias que utilizamos na pesquisa-ação.
		Colegas	Tem papel preponderante com troca de experiências.	Semelhante.
		Outras crenças	Deveria haver mais pressão na sala de aula de forma a fazer os colegas levarem as aulas mais a sério	Há pressão na sala de aula, o que faz ele não se sentir tão bem.
Marco	B	Aprendizado de inglês	Exposição contínua ao idioma, fazer coisas relacionadas.	Semelhante.
		Pontos positivos	Aprender sobre a estrutura	<i>Schoology</i> e a gincana
		Pontos negativos	Interpretação de textos	Não se sentia obrigado a fazer os exercícios, pois não valia nota.
		Tecnologia	Não foi questionado	Acha que não teria muita diferença de usar ou não a tecnologia, não vi, diferença insignificativa.
		Colegas	Papel deles é nulo.	Semelhante
		Outras crenças		
Larissa	B	Aprendizado de inglês	Lendo artigos científicos, em filmes, ouvindo músicas. "Absorve coisas"	Com a prática, interagindo, fazendo coisas.
		Pontos positivos	Ler e entender a estrutura, conversação, aspectos multimídia, vídeo ou áudio	As tarefas "tiraram o peso do estudo"

		Pontos negativos	Muito textos para ler e característica maçante das aulas	Dispersão dos colegas.
		Tecnologia	Papel relevante.	Tecnologia a deixa em mais contato com a língua.
		Colegas	Trocar experiências e informações	Semelhante
		Outras crenças		
Joaquim	C	Aprendizado de inglês	Com músicas e lendo notícias na internet, Procura o significado de palavras difíceis	Semelhante
		Pontos positivos	Quando a professora coloca música, vídeos, slides e o conteúdo no quadro	Atividades realizada pela professora-pesquisadora e interação com os colegas
		Pontos negativos	Conversa dos colegas	Coordenação e organização da professora pesquisadora.
		Tecnologia	Uso do tradutor e de dicionários online	Fonte de distração
		Colegas	Causam distração e barulho	Semelhante
		Outras crenças		Trabalhar em grupos gera mais barulho
Akil	C	Aprendizado de inglês	Através de músicas, pela leitura de textos e conversando com professora e colegas.	Ouvindo músicas, fazendo exercícios. (Muito semelhante)
		Pontos positivos	Dias para cantar e conversar com colegas e professora e alunos ficam à vontade na aula Interpretação de textos	Preparação recebida para a leitura de artigos acadêmicos
		Pontos negativos	Sentir preguiça	Quantidade de alunos por computador.
		Tecnologia	Fundamental para traduzir os textos	Semelhante.
		Colegas	Interação com eles é importante, principalmente quando já falam inglês.	Foi positivo.
		Outras crenças		Dificuldades uniram o grupo.
Adanna	C	Aprendizado de inglês	Na escola e em casa, ouvindo músicas.	Semelhante e acrescenta exercícios e vídeos sem legenda.
		Pontos positivos	Aprender e textos com perguntas para responder.	Os exercícios feitos e a interação com os colegas.
		Pontos negativos	Ela mesma, por não ter vontade.	Disse que não há.
		Tecnologia	Não sabia opinar.	Ajuda bastante.
		Colegas	Têm papel positivo, contribuem mas também distraem.	Papel de suporte, quem sabe mais ajuda.
		Outras crenças	Alunos que têm melhor conhecimento a ajudam.	Semelhante

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Olá! Meu nome é Leticia Pires D'Andrea e sou responsável pela pesquisa "Blended Learning e tecnologias digitais: uma perspectiva sociocultural para o ensino de leitura em língua inglesa", orientada pela professora Dra. Marília dos Santos Lima do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, e convido você para participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como se dá o aprendizado e ensino de leitura em língua inglesa na perspectiva de *blended learning* nas disciplinas de língua inglesa. Nossa concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre os alunos e acreditamos que tal estudo é importante para contribuir para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para a realização da pesquisa serão coletados os dados das interações de alunos, professora e pesquisadora nas disciplinas de Inglês Instrumental para Engenharias, através de gravações de áudio e vídeo na sala de aula e da coleta de dados no website Schoology e outras ferramentas digitais utilizadas durante as atividades. Você também será convidado a participar de uma entrevista para dar sua opinião sobre o Curso, sendo que a participação nesta será totalmente voluntária e será realizada presencialmente, via Skype, Gtalk ou Messenger, de acordo com a preferência e disponibilidade do participante e não afetará a avaliação final do aluno no Curso.

Ao aceitar a participação nesta pesquisa você autoriza o uso de suas interações com a pesquisadora e colegas na sala de aula e no ambiente digital (fóruns, chats, diários, atividades, exercícios e outras ferramentas digitais); e a gravação de uma entrevista.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada em hipótese alguma, sendo guardada em sigilo.

Reitero que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nome e informações que possam identificá-lo(a) como participante e/ou local da pesquisa. Ainda, os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins de investigação. Você pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Além disso, você poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar. Este termo deve ser assinado em duas vias, uma via ficará sob meus cuidados, e a outra ficará com você. Para tirar possíveis dúvidas e receber informações mais detalhadas desta pesquisa, entre em contato comigo pelo e-mail leticiapd@gmail.com e/ou pelos telefones (51) [redacted] (51) [redacted].

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Aluno(a) _____

Ass. _____

Ass. _____

Pesquisadora Ma. Leticia Pires D'Andrea

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 07.10.2015
[Handwritten signature]

ANEXO A - RESOLUÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAPPG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 149/2015

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 14/009 **Versão do Projeto:** 07/10/2015 **Versão do TCLE:** 07/10/2015

Coordenadora:

Doutoranda Leticia Pires D'Andrea (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Blended Learning e tecnologias digitais: uma perspectiva sociocultural para o ensino de leitura em língua inglesa.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 07 de outubro de 2015.

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza
Coordenadora Adjunta do CEP/UNISINOS