



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

Ana Clara Sales de Freitas

**A relação entre as crenças e as emoções de alunos do 3º ano do ensino médio  
quanto à aprendizagem de vocabulário em escola pública de Belém**

**BRASÍLIA  
2021**

**ANA CLARA SALES DE FREITAS**

**A relação entre as crenças e as emoções de alunos do 3º ano do ensino médio quanto à aprendizagem vocabular em uma escola pública de Belém**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de língua

**Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai**

**BRASÍLIA  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SF866r SALES DE FREITAS , ANA CLARA  
A relação entre as crenças e as emoções de alunos do 3º ano do ensino médio quanto à aprendizagem de vocabulário em uma escola pública de Belém / ANA CLARA SALES DE FREITAS ; orientador Yûki Mukai. -- Brasília, 2021.  
112 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2021.

1. CRENÇAS. 2. APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO. 3. EMOÇÕES.  
I. Mukai, Yûki, orient. II. Título.

**ANA CLARA SALES DE FREITAS**

**A relação entre as crenças e as emoções de alunos do 3º ano do ensino médio quanto à aprendizagem de vocabulário em uma escola pública de Belém**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de língua

Defendida em: 05 de maio de 2021.

**Banca examinadora:**

---

**Prof. Dr. Yûki Mukai – Orientador**  
**Universidade de Brasília**

---

**Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição (PPGL)**  
**Universidade de Brasília (Examinador interno)**

---

**Prof. Dr. Fabiano Silveira Ramos**  
**Universidade Federal da Bahia (Examinador externo)**

---

**Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin (PGLA)**  
**Universidade de Brasília (Suplente)**

*“O saber a gente aprende com os mestres e com os  
livros. A sabedoria se aprende com a vida e com os  
humildes.”*  
*(CORA CORALINA)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela fortaleza e constância para o andamento da presente pesquisa, por seu amor presente em mim. Agradeço também, à Nossa Senhora, pelas graças alcançadas durante o período de escrita desta dissertação.

Agradeço aos meus amados e queridos pais, Raimundo e Nazaré por todo amor e cuidado comigo durante toda minha vida, em busca de me auxiliar em meus estudos e na minha escolha profissional. Minha eterna gratidão e meu eterno amor por vocês.

Agradeço à minha amada irmã Ana Rosa, pelo amor ao estudo e por ser meu apoio durante todo o processo da escrita desta dissertação. Sempre que via ela estudando, isso me inspirava também.

Agradeço ao meu orientador, por todo o suporte e conselhos valiosos durante o período do mestrado. Seu papel no desenvolvimento do presente trabalho foi de essencial importância, me ensinando a ser uma melhor leitora e escritora na língua portuguesa, além das devidas e valiosas sugestões feitas durante os anos de 2019, 2020 e 2021. O meu muito obrigada à essa missão tão importante para mim.

Agradeço aos membros componentes da banca examinadora, aos professores Ana Emília Fajardo Turbin, Mariney Pereira da Conceição e Fabiano Silvestre Ramos por seus comentários e valiosas sugestões atribuídas ao meu trabalho.

Agradeço aos colegas da turma de 2019 do mestrado em Linguística Aplicada (UnB) pelos valiosos conselhos e por seus importantes relatos quanto à ao ensino e aprendizagem na língua inglesa.

Agradeço à minha família. Agradeço pelas orações de todos os tios e pelas palavras depositadas por alguns primos.

Agradeço às minhas amigas que pude ter a graça de conhecer em Brasília por meio da capela de Nossa Senhora das dores do Instituto do Bom pastor. Suas orações e carinho nunca me serão esquecidos.

*Dedico este trabalho aos meus avós Faustino (in memoriam), Madalena, Rosa (in memoriam), Francisco (in memoriam) por incentivarem meus pais e meus tios ao estudo e trabalho. Minha eterna gratidão por eles que formaram famílias consagradas à Deus.*

*Dedico este trabalho aos meus pais, por seu zelo e esforço para que eu e minha irmã pudéssemos estudar e escolhêssemos as carreiras que sonhamos.*

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar as crenças e as emoções vivenciadas pelos estudantes do 3º ano do ensino médio em uma escola da rede pública de Belém, relativas à aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. A justificativa do trabalho se fundamenta no esclarecimento desses alunos sobre qual o sentido das suas crenças e como suas emoções estão sendo vivenciadas neste processo em plena pandemia da COVID-19. A fundamentação teórica dos temas desenvolvidos neste trabalho (crenças, emoções, aquisição de vocabulário) foi desenvolvida com base nas obras de Horwitz (1985,1986,1987), Harmer (1991), Almeida Filho (1993, 1998), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007,2016), Paiva (2004), Lima (2005), Lopes (2007), Aragão (2005, 2008, 2011, 2017), Miccoli (2010), Conceição e Mukai (2012), Vechettini (2015), Hayashi (2015), Morales (2019), Ramos (2020), Hodges *et al.* (2020), Có, Finardi e Amorim (2020) dentre outros. A presente pesquisa apresenta o cunho qualitativo como em Meirinhos e Osório (2010), de tipo exploratório tal como em Gil (2001, 2008). Para a devida investigação das crenças, foi escolhida a abordagem contextual (BARCELOS,2001). Os instrumentos de coleta de dados foram narrativas visuais (PAIVA, 2006, 2008; VIEIRA ABRAÃO, 2006; KALAJA *et al.*, 2008), questionários fechados em escala Likert (BEST,1970; GIL, 2008) e entrevistas semiestruturadas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos apresentaram crenças diversas quanto às emoções em relação à aquisição vocabular em língua inglesa no período da pandemia. Os participantes acreditam que suas emoções influenciaram negativamente o processo de aprendizado das palavras na língua inglesa, ainda que de certo modo tenham, em determinados momentos, cantado músicas em inglês, visto séries legendadas e até programado aplicativos, além dos momentos vividos no decorrer das aulas de forma remota ministradas por sua professora. Ademais, eles puderam tecer considerações positivas sobre o papel da professora no decorrer do ano de 2020, como sendo uma pessoa de fundamental importância para parte dos participantes da pesquisa. Cabe denotar que nos três instrumentos de dados os participantes manifestaram sentimentos de tristeza e insegurança no processo de aprendizagem de palavras na língua inglesa. Espera-se que este trabalho contribua para a compreensão das perspectivas dos estudantes no que se refere às crenças em relação à sua aquisição vocabular em língua inglesa, assim fornecendo conhecimento para ampliar o debate de como o estudante de ensino médio de escola pública percebe a sua própria aprendizagem e como se percebe como sujeito do ensino quanto às emoções da língua estrangeira relacionadas ao período da pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: Crenças. Emoções. Aquisição de vocabulário. Escola pública. Língua inglesa.



## ABSTRACT

The present study has as main aim to identify and to perceive the beliefs of senior year high school students from a public school concerning the vocabulary learning and their emotions throughout the COVID-19 period. The justificative of this dissertation fundamentals itself on the clarification of students' beliefs concerning how their emotions were lived by them in the pandemic process throughout the year of 2020. The theoretical background (beliefs, vocabulary learning and emotion) was based in Horwitz (1985,1986,1987,1999), Harmer (1991) Almeida Filho (1993, 1998), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007, 2016), Paiva (2004), Lima (2005), Lopes (2007), Aragão (2005, 2008, 2011, 2017), Miccoli (2010), Conceição e Mukai (2012), Vechettini (2015), Hayashi (2015), Morales (2019), Ramos (2020), Hodges et al. (2020), Có, Finardi e Amorim (2020) among others. This is a qualitative research as in Meirinhos and Osório (2010) and exploratory as in GIL (1998), 2001). For this, it was used the contextual approach as in Barcelos (2001). The research instruments were questionnaires (BEST,1970; GIL, 2001, 2008), visual narrative (PAIVA, 2006, 2008; VIEIRA ABRAHÃO, 2006; ARAGÃO, 2008, KALAJA *et al.*, 2008; CONCEIÇÃO, 2020) and semi-structured interviews (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). The results showed that the students presented a diversity of beliefs concerning the vocabulary learning and their emotions throughout the school year in 2020 during social isolation. They believed that their emotions had influenced in a negative manner the learning process of vocabulary in the English language. Still, they somehow enjoyed their experience using the remote classroom, therefore, they believed that the most lived emotions were insecurity and sadness due to the difficulties faced in social distance. This research hopes to contribute for the necessity to the comprehension of the students' perceptions regarding their beliefs in the classroom and with the learning as all, furnishing deeper knowledge to amplify the debate of how the public-school students perceive their own beliefs regarding their learning of English vocabulary and the emotions lived in the year of 2020.

Keywords: Vocabulary learning. Beliefs. English language. Public school. Emotions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa .....	50
Quadro 2 - Média das respostas dos participantes da segunda etapa.....	54
Quadro 3 - As perguntas de pesquisa e os instrumentos de pesquisa utilizados para achar as possíveis respostas .....	58
Quadro 4 - Crenças dos alunos de inglês sobre a aprendizagem de vocabulário na escola pública.....	95
Quadro 5 - Crenças dos alunos sobre as emoções na pandemia da COVID-19 .....	97

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Narrativa visual de Matthew .....	80
Figura 2 - Narrativa visual de Archie .....	82
Figura 3 - Narrativa visual de Vanessa.....	83
Figura 4 - Narrativa visual de Edward .....	84
Figura 5 - Narrativa visual de Mary .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A. V	Aprendizagem de Vocabulário
BALLI	Beliefs Language Learning Inventory
E. P	Escola Pública
E.A.D	Educação à distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
L.2	Segunda língua
L.A	Linguística Aplicada
L.E	Língua Estrangeira
L.I	Língua Inglesa
L.M	Língua Materna
L.P	Língua Portuguesa
N. V	Narrativa visual
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do estado do Pará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos trechos dos excertos das entrevistas semiestruturadas foram utilizadas as convenções a seguir, baseadas em Marcuschi (2003).

/	Truncamento ou interrupção abrupta da fala
(+).	Pausa Longa
(...)	Supressão de trechos
(.)	Pausa
MAIÚSCULAS	Entoação enfática
: ou mais :::	Prolongamento de vogal ou consoante
?.	Interrogação
!	Fáticos e interjeições
mhm, mm, nhum	Pausas preenchidas, hesitação
“ ”	Citação ou referência a outras falas
(*)	Uma palavra incompreensível
(**)	Mais de uma palavra incompreensível
(****)	Trecho incompreensível
Itálico	Palavras em inglês

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - O TRAJETO DE UMA ETERNA APRENDIZ DE INGLÊS .....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Objetivos geral e específicos .....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Objetivo geral .....	19
1.1.2 Objetivos específicos .....	20
<b>1.2 Perguntas de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Organização da dissertação .....</b>	<b>20</b>
<b>Síntese – Capítulo I .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO II- SOMOS FORMADOS POR CRENÇAS E EMOÇÕES.....</b>	<b>22</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Aprendizagem de vocabulário: definição .....</b>	<b>22</b>
2.1.1 O ensino vocabular da L.E do ponto de vista do professor: breve histórico.....	23
2.1.2 Aprendizagem de vocabulário em L.E (do ponto de vista de alunos).....	25
<b>2.2 Crenças.....</b>	<b>28</b>
2.2.1 Definição de crenças.....	28
2.2.2 Crenças sobre o inglês em escola pública no Brasil .....	32
2.2.3 Crenças sobre aprendizagem de vocabulário em língua inglesa .....	35
<b>2.3 Emoções.....</b>	<b>37</b>
2.3.1 As emoções no processo de ensino e aprendizagem: definindo e contextualizando .....	37
2.3.2 Definições das emoções por meio da Linguística Aplicada.....	39
2.3.3 Emoções relacionadas à aprendizagem na pandemia.....	41
<b>2.4 A relação entre as crenças e as emoções .....</b>	<b>42</b>
<b>Síntese do Capítulo II .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO III- OS CAMINHOS PARA MAPEAR AS CRENÇAS E AS EMOÇÕES</b>	<b>44</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Pesquisa qualitativa .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Pesquisa exploratória .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Abordagem Contextual .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3.5 Participantes .....</b>	<b>49</b>
<b>3.6 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>51</b>
3.6.1 Questionário fechado em escala Likert (BALLI adaptado) .....	51
3.6.2 Narrativa visual.....	53
3.6.3 Entrevista semiestruturada.....	55
<b>3.7 Procedimentos para a coleta de dados .....</b>	<b>58</b>

<b>3.8</b>	<b>Procedimentos para a análise dos dados .....</b>	<b>59</b>
3.8.1	Pré-seleção de materiais.....	60
3.8.2	Interpretação e descrição .....	60
3.8.3	Categorização .....	60
3.8.4	Triangulação.....	61
<b>3.9</b>	<b>Considerações éticas .....</b>	<b>61</b>
	<b>Síntese do Capítulo III.....</b>	<b>62</b>
 <b>CAPÍTULO IV- RESPOSTAS ESSENCIAIS PARA O TECER DAS CRENÇAS E DAS EMOÇÕES .....</b>		<b>64</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Aprendizagem de vocabulário.....</b>	<b>64</b>
4.1.1	Crenças em relação à aprendizagem de vocabulários.....	64
4.1.2	O papel dos professores na aprendizagem de vocabulário em L.I.....	65
4.1.3	O papel da escola pública na aprendizagem de palavras em língua inglesa ... .....	70
<b>4.2</b>	<b>Emoções.....</b>	<b>75</b>
4.2.1	Emoções vivenciadas na aprendizagem de vocabulário.....	75
4.2.2	Emoções em meio à aprendizagem de vocabulário na pandemia do COVID-19. .....	79
<b>4.3</b>	<b>A relação entre aprendizagem de vocabulário e as emoções. ....</b>	<b>80</b>
<b>4.4</b>	<b>Triangulação dos dados.....</b>	<b>88</b>
	<b>Síntese do Capítulo IV.....</b>	<b>92</b>
 <b>CAPÍTULO V- O QUE SE DEVE APRENDER POR MEIO DESTE PROCESSO INVESTIGATIVO.....</b>		<b>92</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>5.1</b>	<b>Retomando as perguntas de pesquisa .....</b>	<b>93</b>
5.1.1	Quais as crenças que os alunos possuem acerca da aquisição vocabular no próprio cotidiano? .....	94
5.1.2	Quais as emoções relacionadas à aprendizagem dos alunos para a aquisição de novos vocábulos através da língua inglesa? .....	97
5.1.3	Qual a relação entre as crenças e as emoções quanto à aprendizagem de vocabulário na língua inglesa? .....	99
<b>5.2</b>	<b>Limitações para a presente pesquisa .....</b>	<b>100</b>
<b>5.3</b>	<b>Sugestões para pesquisas posteriores .....</b>	<b>100</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>102</b>
 <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>		<b>108</b>
 <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO (PERFIL) PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>		<b>109</b>

<b>APÊNDICE C - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO BALLI ADAPTADO (APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO) .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE D - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO BALLI ADAPTADO (EMOÇÕES).....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>112</b>



## CAPÍTULO I - O TRAJETO DE UMA ETERNA APRENDIZ DE INGLÊS

### 1 INTRODUÇÃO

A escola pública é um local permeado pelas mais diversas crenças. Estas vão sendo difundidas desde os professores, os alunos e até mesmo pela sociedade em geral. Elas contemplam as particularidades próprias deste ambiente, trazem consigo números, por muitas vezes alarmantes, das problemáticas e carências enfrentadas no sistema público de ensino. No entanto, cabe aos pesquisadores, investigar quais as perspectivas integrantes do ambiente escolar, mapeando e compreendendo as crenças apresentadas, pelos sujeitos deste local.

Esta pesquisa começa comigo, como professora-pesquisadora, e os meus constantes questionamentos além das reflexões acerca deste tema. As minhas vivências em sala de aula de escola pública, em primeiro momento como estagiária, me trouxeram diferentes crenças quanto ao ensino da língua inglesa, pelas particularidades do sistema público e os seus percalços (número de aulas reduzido, extensa quantidade de alunos por sala, a ausência de políticas públicas voltadas ao melhor aproveitamento das línguas estrangeiras na educação básica), assim como as comparações feitas por meio das vantagens encontradas em cursos livres de inglês, como, por exemplo, o número maior de aulas, a quantidade reduzida de alunos em sala, dentre outras.

Devo dizer que tive uma vivência do inglês amplamente vivida em cursos livres e escolas regulares de âmbito privado. Quanto a mim, acredito ter desenvolvido um genuíno interesse pela língua inglesa (L.I) a partir destas aulas, dinâmicas<sup>1</sup> e em certo modo envolventes.

Ao fazer meu estágio supervisionado em uma escola pública durante o período de 2016/2017, pude deixar muitas percepções ruins, tais como a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira nestes ambientes, de não haver professores motivados, interessados para ensinar, o que se provou o contrário, sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Em relação ao estágio relatado acima, pude desenvolver neste período, duas pesquisas: uma análise de necessidades com alunos do 6º ano do ensino fundamental e o meu trabalho de conclusão de curso relacionado às crenças de alunos do 1º ano

---

<sup>1</sup> Músicas, filmes e séries que eram consumidas pelo público adolescente.

do ensino médio (3º e 4º ano da minha graduação, respectivamente). No período das observações de aulas na escola pública, eu percebi certas carências, como a falta de incentivo de inclusão digital, além da ausência do livro didático e de plano de aulas por meio da professora que acompanhei nos anos de 2016 e 2017.

Além disso, havia percebido a escola na qual estava observando como um lugar de fundamental importância para a comunidade atuante desse ambiente, apesar de não possuir todos os recursos possíveis, mas passível de mudanças positivas para o ambiente, pois aquele ambiente tinha consigo professores dispostos a ouvir seus alunos, assim como coordenadores preocupados com o rendimento deles, me trazendo questionamentos quanto às minhas crenças passadas sobre o ensino das línguas estrangeiras em escolas públicas.

Em minha graduação, pude pesquisar sobre as crenças dos alunos de primeiro ano, acerca da aprendizagem em língua inglesa na escola pública, proporcionando dessa forma respostas motivadoras provindas dos alunos, um dos atores sociais do ambiente escolar.

Elas fizeram com que lançasse meu olhar sobre o ensino público com todos seus avanços e desafios. Pois, apesar de terem fornecido uma quantidade considerável de respostas positivas, relataram também a falta de incentivo em habilidades como as práticas de *Writing* tanto como *Speaking* e *Listening*. Deixando-me intrigada e interessada em realizar mais investigações acerca das crenças dos alunos na sala de aula no ensino público.

Além disso, nas pesquisas apresentadas acima, pude ter a seguinte reflexão: ao estudar uma língua estrangeira, de modo geral, nos deparamos com um certo número de palavras, as quais contemplam em si uma variedade de significados, sentidos e sensações, fazendo assim, parte da vida de um estudante de idioma. Na minha caminhada como aprendiz da língua inglesa não foi diferente, desenvolvi meu interesse pela área por meio de textos literários, estabelecendo um profundo aprendizado por meio do vocabulário em L1 encontrado na leitura.

Os letramentos discursivo e literário para aprendizagem da língua estrangeira, com os quais eu estive em contato inúmeras vezes entre cursos livres e Universidade, me trouxeram uma significância maior ao aprendizado da língua inglesa para o cotidiano, estando em contato de materiais verdadeiramente autênticos como o uso de mídias sociais, jornais, revistas e artigos. De forma que, utiliza-se assuntos

pertinentes à atualidade, sendo produzidos e criados por nativos ou falantes de inglês em todo o mundo, trazendo maior sentido e relevância ao aprendizado.

A aquisição de vocabulário em língua inglesa tem aspecto fundamental na aprendizagem desse idioma (AGRA, 2016; CONCEIÇÃO, 2015; PETERS; WEBB, 2018). Ao realizar uma tarefa no estágio supervisionado à época de minha graduação, pude perceber como os níveis diferentes de conhecimento lexical implicam no andamento de diversas atividades, encontrando alunos com pouco conhecimento relacionado aos vocábulos na língua inglesa, os quais necessitavam da professora para a realização da maioria das tarefas e aqueles que apresentavam maior autonomia, devido a um interesse ou mesmo pelo estudo em cursos livres da L.I.

Assim, busquei trabalhar em uma nova pesquisa tendo como objeto o construto “vocabulário”. Desta forma, procuraria compreender as crenças desses alunos sobre a aquisição de vocabulário (A.V) em inglês e quais eram suas emoções no decorrer da aprendizagem do idioma inglês acerca disso.

Ao pesquisar e estudar artigos e dissertações de Linguística Aplicada (L.A), encontrei uma dissertação, na qual Ataíde (2018) relatava o uso de atividades com uma turma de adolescentes na qual se tratava do ensino de inglês em escolas públicas por meio de textos literários, me trazendo um novo olhar sobre essa questão, a possibilidade de ir contra estatísticas, as quais apresentaram resultados inferiores da capacidade dos alunos quanto à aprendizagem de vocabulário, discentes das escolas públicas.

Este trabalho seria voltado às crenças e ações de alunos da escola pública acerca do tema mencionado acima. Contudo, ele (de itinerário certo no começo do ano de 2020) foi modificado pelo processo global vivido a partir do mês de março desse ano no país brasileiro. A pandemia da COVID-19 trouxe aprendizados e recomeços a todos, inclusive a mim.

Quando se pensa em recomeçar, na minha experiência, eu quis recomeçar no ano anterior a este, muitos processos de aprendizagens deixados pelo caminho, tais como o estudo do espanhol, francês, culinário e até mesmo o processo de costura pelo ponto-cruz.

O último processo de aprendizagem mencionado acima, teve assim como para muitos estudantes de línguas, um começo dificultoso, dolorido pelos erros cometidos com meu “instrumento de trabalho”, a agulha, ou no caso dos alunos dificuldades na pronúncia, leitura, dentre outras situações as quais podem causar um possível

desânimo, desmotivação ou até quem sabe esperança, se modificada a ótica da problemática.

Cabe lembrar-se de que, por exemplo, uma pequena peça construída em meio a dias considerados difíceis e por novos processos, os quais estabelecem novas diretrizes a serem tomadas, assim também as crenças nos trazem novas possibilidades e elas são de fundamental importância em nossa caminhada rumo à aprendizagem de uma nova língua.

As crenças tais como Barcelos (2006) são construídas e vivenciadas no cotidiano, elas não estão prontas, os indivíduos que carregam consigo elas, podem vir a criar imagens e ideias sobre o aprendizado, o imaginando como dificultoso, ou mesmo apresentando um começo prazeroso e instigante. Elas, contudo, no decorrer de seu aprendizado podem vir a se transformar e denotar novos caminhos a percorrer pelo aluno. Funcionando, assim, como bússolas dos próximos passos a serem tomados, guiando-se por elas.

Então, nesta presente pesquisa tive a intenção de desvendar como a aquisição vocabular e suas emoções são concebidas por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública em Belém no estado do Pará. E com o auxílio de pesquisas já realizadas, pode-se desta forma compreender as razões e os motivos pelos quais os alunos observados contêm em si determinadas crenças, as quais os levaram ao interesse ou desinteresse pela língua.

Espero que, por meio dos resultados desta pesquisa, seja possível compreender as crenças e emoções dos alunos de escola pública e o estudo da língua estrangeira, podendo assim trazer um devido esclarecimento acerca das emoções em meio à aprendizagem de vocabulário no período pandêmico da COVID-19.

## **1.1 Objetivos geral e específicos**

Para alcançar os objetivos e respostas da pesquisa, abaixo seguem os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram os procedimentos para realização do presente estudo.

### **1.1.1 Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar as crenças e as emoções da aprendizagem de língua inglesa quanto à aquisição vocabular de alunos do 3º ano do ensino médio no cotidiano de uma escola pública em Belém.

Para tanto, foram elaborados três objetivos específicos de pesquisa, os quais são explicitados a seguir:

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- a) Identificar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de vocabulário no cotidiano (ambiente escolar e familiar) de forma remota emergencial;
- b) Identificar possíveis emoções relacionadas à aprendizagem vivenciadas pelos alunos a respeito da aquisição de vocabulário;
- c) Compreender a relação entre as crenças e emoções de aprendizagem vivenciadas pelos alunos no que se refere à aquisição vocabular no cotidiano.

## **1.2 Perguntas de pesquisa**

Por meio dos objetivos de pesquisa apresentados na seção 1.1.2, foram elaboradas perguntas de pesquisa, as quais auxiliaram na condução da presente pesquisa:

- a) Quais as crenças e emoções que os alunos possuem acerca da aquisição vocabular no próprio cotidiano?
- b) Quais as emoções relacionadas à aprendizagem dos alunos para a aquisição de novos vocábulos através da língua inglesa?
- c) Qual relação entre as crenças e emoções da aprendizagem de alunos no que se refere à aquisição vocabular no cotidiano?

## **1.3 Organização da dissertação**

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo introdutório, apresento a contextualização do problema estudado. Ademais, nele apresenta-se a justificativa, as perguntas assim como os objetivos geral e específicos da pesquisa. O segundo capítulo traz uma revisão da literatura dos principais conceitos da área do estudo de aprendizagem de vocabulário, crenças e emoções. O terceiro capítulo trata

da metodologia da pesquisa. Nesse, discorro sobre a abordagem e instrumentos utilizados, além de apresentar os participantes deste estudo. No quarto capítulo faço a análise dos dados e discuto os resultados encontrados no questionário, narrativas visuais e entrevistas semiestruturadas dos participantes do estudo. Ainda, nesse capítulo trato da triangulação dos dados encontrados. O quinto, e último capítulo retoma as perguntas de pesquisa e apresenta algumas implicações deste estudo no campo da Linguística Aplicada bem como sugestões de futuros estudos no campo da área de aprendizagem de palavras em língua inglesa.

### **Síntese – Capítulo I**

Neste capítulo, apresentei o contexto no qual se desenvolve esta pesquisa. Nele, pude trazer as motivações e justificativas de cunho pessoal, às quais relacionam-se com minha vivência do cotidiano como aprendiz de palavras em língua estrangeira para tornar possível a investigação das crenças dos alunos de 3º ano do ensino médio em uma escola pública. O presente estudo buscou se embasar nos trabalhos relacionados aos construtos: crenças, aprendizagem de vocabulário e emoções. Para as questões de pesquisa, utilizo as seguintes indagações: “Quais as crenças e emoções que os alunos possuem acerca da aprendizagem vocabular no próprio cotidiano? Quais as emoções relacionadas à aprendizagem dos alunos para a aquisição de novos vocábulos através da língua inglesa? Qual relação entre as crenças e emoções da aprendizagem de alunos referindo-se à aprendizagem vocabular no cotidiano?”. Na intenção de respondê-las, tracei o objetivo geral: investigar as crenças e as emoções da aprendizagem de língua inglesa quanto à aquisição vocabular de alunos da língua inglesa do 3º ano do ensino médio de uma escola pública em Belém.; assim como os objetivos específicos: a) identificar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de vocabulário no cotidiano (ambiente escolar e familiar) de forma remota emergencial; b) identificar possíveis emoções relacionadas à aprendizagem vivenciadas pelos alunos a respeito da aquisição de vocabulário; c) compreender a relação entre as crenças e emoções de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, as quais referem-se à aprendizagem vocabular no cotidiano.

## **CAPÍTULO II- SOMOS FORMADOS POR CRENÇAS E EMOÇÕES**

### **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo tem, em sua revisão da literatura, os constructos aprendizagem de vocabulário em L.E, crenças e emoções, trazendo assim uma melhor compreensão do problema abordado na pesquisa. Para tanto, a seção 2.1 trata da aprendizagem do vocabulário na língua estrangeira, embasada em autores da Linguística Aplicada (L.A), tais como Leffa (2000), Conceição (2004, 2015) e Vechettini (2015), os quais contextualizam a discussão sobre o constructo utilizado. Na seção 2.2 trata-se do constructo “crenças” no contexto de aprendizagem de línguas que é discutido, principalmente, com base nas teorias de Ávila (2019), Arantes (2012), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Coelho (2005), Conceição (2004, 2015), Hayashi (2015), Horwitz (1985, 1986, 1987), Lima (2005), Morales (2019), Woods (2003). Na seção 2.3 foi traçado um processo investigatório sobre emoções e como os seus fatores influenciaram a aprendizagem de línguas anteriormente e durante o período pandêmico; discute-se esse construto junto de Aragão (2008, 2017), Barcelos (2010, 2013, 2015), Ramos (2020), assim como os trabalhos no período da pandemia da COVID-19, dentre outros. Na última seção estabeleceu-se um paralelo entre os constructos crenças e emoções, no qual discutiu-se, por meio da literatura apresentada nos capítulos anteriores, a compreensão da relação de ambas e as implicações que cada uma faz na outra.

Além disso, o capítulo apresenta pesquisas que tratam do estado da arte e aquelas de cunho atual sobre os constructos estudados no cenário da Linguística Aplicada (L.A). Nele, discutiram-se os principais conceitos, as características das crenças e como elas se relacionam com a aquisição vocabular em língua estrangeira, além de apresentar as justificativas para pesquisas posteriores, abordando, desta forma, os papéis de alunos em contexto de aquisição vocabular para suas crenças e as emoções do processo concernente ao período pandêmico em meio à COVID-19.

#### **2.1 Aprendizagem de vocabulário: definição**

A aprendizagem de L.E já havia sido trabalhada em diversas teorias (ALMEIDA FILHO, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Ainda, adentrando esse tema de pesquisa, é possível encontrar o constructo aprendizagem de vocabulário. Ele se relaciona com

as teorias do léxico, terminologia e afins. Cabe reiterar que a A.V permeia três áreas de estudo: Linguística Aplicada, Semântica e Morfologia. Cada uma delas pode vir a traduzir um novo olhar para essa forma de se permear a língua estrangeira.

Miller *et al.* (2017) consideram o vocabulário como uma das bases para a aprendizagem de L.E. Além disso, quando se discute acerca da aprendizagem de vocabulário (NATION, 2001), deve-se compreender esta como parte da estrutura do léxico<sup>2</sup>, apesar deste ter sido negligenciado e menos estudado em relação a outras partes da linguagem (NATION, 2001 *apud* GASS; SELINKER, 2008). Desta forma, o vocabulário consiste no conjunto de palavras aprendidas pelo falante de uma língua, as quais o falante pode vir a reconhecer mesmo que não as tenha visto anteriormente, relacionando-as com o vocabulário presente em sua língua materna. Os autores ainda dissertam sobre uma vasta gama de erros a qual indica “consistentemente que os erros lexicais são os mais comuns entre estudantes de segunda língua”<sup>3</sup>.

Aprender vocabulário de uma língua estrangeira (L.E), por vezes, pode não ser uma tarefa fácil. No entanto, é de fato imprescindível para o estudante construir e desenvolver o léxico do idioma estudado. Cabe ao aprendiz atribuir significado à própria aprendizagem de vocabulário de acordo com sua vivência e conhecimento da língua inglesa.

Maria e Marzari (2013, p. 70) enfatizam a necessidade de se “considerar que a gramática e o vocabulário constituem grande parte da estrutura de uma língua, enfim, o que dará base para a performance deste aluno”. Desta forma, não se pode conceber a aprendizagem de uma língua sem o estudo do vocabulário constituído pelo falante. Além disso, a A.V torna-se parte essencial do estudo da L.E como um todo, contribuindo para o “enriquecimento” do léxico do idioma, trazendo novas articulações de frases, contribuindo para a comunicação, estabelecendo, assim, possibilidades de uma melhor coesão e coerência apresentada no próprio discurso e na produção de textos.

### **2.1.1 O ensino vocabular da L.E do ponto de vista do professor: breve histórico**

Ao se conceituar sobre a aprendizagem de vocabulário e como ela ocorre, deve-se ter em mente o trabalho de Paiva (2004), o qual trata do histórico do ensino

---

<sup>2</sup> O vocabulário é um recorte do léxico.

<sup>3</sup> Tradução da autora.



de vocabulário para as línguas estrangeiras, percorrendo duas abordagens: a estrutural (voltada ao ensino da gramática de forma descontextualizada) perpassando por métodos como o clássico, o audiolingual, o direto, assim como o método comunicativo.

Paiva (2004) disserta sobre o método clássico. Ela preocupava-se com a etimologia das palavras, voltando-se para o significado e a grafia dos vocábulos. Logo após a introdução ao primeiro método, a autora apresenta outro: gramática e tradução, sendo que este valia-se das listas de palavras com o intuito de apenas vir a memorizá-las, assim, caso o aluno precisasse tirar uma dúvida, ele recorreria à lista criada.

Nos métodos audiolingual e direto, focava-se na introdução do contexto por meio da apresentação de palavras da língua estrangeira. Neles, os vocábulos eram apresentados aos poucos, sendo aumentada a frequência de vezes estudadas, com a melhora da proficiência dos estudantes. Em especial, no método direto (M.D) havia um enfoque nas estruturas gramaticais.

Em relação ao M.D, houve a introdução de novos vocábulos. Nele, por vezes, utilizava-se de múltiplas imagens para ilustrar as atividades propostas pelo professor, voltando-se para a contextualização das palavras estudadas. Larsen Freeman (1986), mencionada no artigo de Paiva (2004), disserta com maior profundidade acerca desse método em seu livro.

Posteriormente, foi desenvolvido o método comunicativo, o qual, em sua essência, tinha o intuito de desenvolver um ensino cujo enfoque destinava-se à comunicação plena pelo aprendiz, rompendo, desta forma, com o histórico de métodos que buscavam se ligar estreitamente à gramática de cunho estruturalista.

Ainda, a vertente comunicativa objetivava modificar a forma como o ensino era proposto, proporcionando assim sentido mais amplo de uso, formando o falante para as quatro habilidades: *Speaking*, *Reading*, *Writing* e *Listening*. Nesse método havia a **contextualização dos vocabulários**, procurando, desta forma, utilizar-se de linguagem autêntica, apresentando as palavras para o uso em situações voltadas à comunicação, não apenas em habilidades como *Reading* e *Writing*, mas também para habilidades de *Speaking* e *Listening*.

Na escola pública brasileira, em geral, há uma carência na aplicação desse método. Consoante a isso, são frequentes atividades nas quais se requer dos alunos memorização de regras gramaticais (AGRA, 2016), assim como de listas de vocabulários, as quais já haviam sido apresentadas nos métodos citados acima.

Além disso, há duas reflexões a se fazer: como o professor pode lidar com a proficiência variada dos alunos quanto ao vocabulário em LE e como podemos prover um ensino igualitário, se apenas uma minoria tem, de fato, acesso a um repertório linguístico (provido, em sua maioria, por cursos de línguas) que lhe permita realizar todas as atividades propostas pelo(a) docente?

Os professores de escola pública devem, em geral, lidar com a variedade das proficiências vocabulares em sala de aula. Uma quantidade pequena de alunos, vista pela exposição à língua (seja frequência em cursos livres, seja pelo interesse maior ao idioma), possui um repertório lexical maior, o qual pode vir a beneficiá-los nas aulas, enquanto a maioria dos alunos, tal como Pinto (1985) disserta, possui a carência de insumo da língua, mostrando dificuldades ao realizar uma atividade ou tarefa. Ainda, o autor considera haver uma carência no ensino de vocabulário e léxico para os estudantes de língua inglesa como LE:

Um dos problemas cruciais na leitura de textos em língua estrangeira consiste na limitação do repertório lexical do aluno-leitor, que tenta superar essa deficiência através do uso frequente do dicionário, ocasionando não só o desestímulo como também uma compreensão truncada da mensagem original. (PINTO, 1985, p. 33).

A afirmação acima traz uma reflexão importante sobre o uso dos dicionários. De fato, a língua não deve ser compreendida apenas com a utilização do instrumento citado (PINTO, 1985), pois existem situações únicas de comunicação nas quais uma palavra (além do significado estrito apresentado no dicionário) pode vir a fornecer um novo sentido ao texto, caracterizando a troca semântica no léxico do falante, devendo-se, assim, enfatizar que as expressões da língua estrangeira podem apresentar novos e diferentes significados em relação aos que estão presentes no dicionário.

Cabe ressaltar que os vocabulários estão em diversas partes do “mundo anglófono”, mesmo em jogos de palavra-cruzada, jornais, livros, até mesmo nas receitas de um bolo. Além disso, o vocabulário é parte essencial da própria língua. Para tanto, os professores devem ter o devido zelo quanto à aprendizagem de vocabulário dos seus alunos, visto que as palavras são os elementos da linguagem que enriquecem a comunicação favorecendo, desse modo, o entendimento, quando bem conduzidas, do discurso.

### **2.1.2 Aprendizagem de vocabulário em L.E (do ponto de vista de alunos)**

No processo da aprendizagem de vocabulário, o falante de L.E (no começo de seu processo de estudo da língua) pode verificar a existência dos cognatos e falsos cognatos, os quais podem vir a causar uma certa confusão. Dentre alguns trabalhos nos quais discute-se a temática desses tipos de vocábulos quanto aos falantes de LE no Brasil, Leffa (2000) discorre acerca da relação dos cognatos do espanhol com o português.

Percebe-se que, ao se aprofundar na investigação da literatura desse constructo na língua espanhola, constata-se que a ocorrência dele é de maior incidência nesse idioma, para o falante brasileiro, quando há uma relação com a língua portuguesa (LEFFA, 2000; LEIVA, 1994; MIRANDA, 2002) cujas raízes morfológicas são semelhantes.

Contudo, há a incidência de cognatos em língua inglesa também na L.P. Lauand e Rubio (2013), Sabino (2006) e Scaramucci (1999) contemplam, em seus trabalhos, as problemáticas concernentes aos cognatos e falsos cognatos. Eles, para os falantes do português, ocorrem com menor incidência na língua inglesa do que na espanhola, a qual está mais próxima da L.P por suas raízes latinas. Porém, deve-se destacar a influência de vocábulos de origem greco-latina os quais possuem uma raiz morfológica e mesmo semântica própria, desta forma, conectando-os.

Para tanto, Cintrão (2006) considera que a existência dos homógrafos unissêmicos (cognatos comuns) entre a língua nativa e a língua estrangeira torna-se aspecto facilitador da compreensão leitora para a L.E, que pode vir a ser parte do processo no qual o falante gera uma identificação com o idioma aprendido.

Ainda, a autora (2006, p. 75) pontua que “Havendo similitude entre os sistemas gramaticais da LM e da L2, o aprendiz compreende com menos esforço o funcionamento morfossintático da L2”; ao se deparar com palavras cognatas, o estudante da língua pode encontrar estruturas semelhantes no decorrer de determinados textos, o que pode vir a ser uma ponte para reconhecer traços da língua nativa em textos nos quais estejam adquirindo a língua estrangeira, tornando-a, desse modo, um idioma mais próximo da realidade do falante, o qual pode fazer as devidas conexões e diferenciações entre as línguas.

Quando se almeja aprender vocabulário em L.E deve-se elaborar estratégias para retenção de palavras e para a utilização delas para o uso em diversos fins. Assim, Moreira (2000) considera, em um primeiro momento, que ao se realizar a A.V, deve-se objetivar a construção de um vocabulário com palavras de nível básico, indo, desta

forma, além das séries de listas as quais se deve memorizar para aprender, o que não deve ser tido em consideração, visto ser possível encontrar outras ações para aquisição de vocabulário, como por exemplo estratégias de aquisição vocabular (ver OXFORD, 1990; O'MALLEY-CHAMOT, 1990).

Conforme Azevedo *et al.* (2017, p. 66) dissertam, “é importante considerar também que, ao longo dos anos, o conhecimento de vocabulário foi desenvolvido de acordo com os métodos de ensino prevalentes à época”. Assim, os diferentes métodos puderam trazer, cada um, uma perspectiva acerca da aquisição de vocabulário.

Aprender vocabulário pode ocorrer também por meio de linguagem autêntica. Abraão (2015), ao mencionar Almeida Filho (2013) e Freeman (1998), lista princípios norteadores, os quais guiam a abordagem comunicativa na sala de aula; dentre eles, destaca a autenticidade e a linguagem semiautêntica<sup>4</sup> interagindo de forma contextualizada na prática do ensino e trazendo uma maior relevância para os alunos que encontram, assim, no texto, relação com a realidade vivida. Segundo Carvalho (1993), ao se trabalhar com a língua deve-se incluir materiais autênticos que contextualizam o ensino e a aprendizagem, não apenas a apresentação de regras gramaticais.

Leffa (2000, p. 36), ao tratar da relação do aluno com a aprendizagem de vocabulário, expõe a seguir: “Partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo, que pode ser dado por relações intratextuais [...]”. Nesse contexto, o leitor-aluno pode fazer suas próprias inferências e concepções ou mesmo estabelecê-las junto aos seus colegas, criando um diálogo capaz de trazer suas próprias significâncias, resultantes do processo interativo entre os indivíduos.

Boni (2003) traz uma possível dificuldade na aprendizagem de vocabulário por parte dos alunos quando afirma: “existe um problema prático de dominar tanto a forma falada quanto a escrita da palavra antes que ela possa ser usada para comunicação”. Apesar de o autor considerar não ser possível comunicar-se antes de ter as duas habilidades bem definidas e estruturadas, é plenamente possível, em geral, ainda que

---

<sup>4</sup> Carvalho (1993) conceitua materiais autênticos como materiais da língua estrangeira que não foram adaptados, simplificados ou criados para o ensino da língua que está sendo desenvolvida em sala.

com alguma dificuldade (pronúncia errônea de palavras), estabelecer a comunicação pelos processos de troca comunicativa.

Ao se aprender um novo vocábulo, o falante deve reter sons, forma e significado, processos que podem vir a ser feitos em tempos diferentes, visto que o falante pode encontrar dificuldade com a sonoridade de uma palavra ou mesmo não realizar a devida associação em sua memória e cognição no momento, mas possivelmente veja novamente o vocábulo e consiga associá-lo por meio de estratégias já utilizadas.

Nesta seção tratou-se de como a aprendizagem vocabular era vista e concebida pelos métodos de ensino e mesmo abordagens, e de como foram modificados quanto às particularidades de cada método. Além de enfatizar a necessidade de se estudar e conhecer novas palavras e vocabulário para a aprendizagem de línguas, em especial de língua inglesa.

## **2.2 Crenças**

### **2.2.1 Definição de crenças**

As crenças têm sido objeto de estudo da Linguística Aplicada (doravante L.A), desde a segunda metade do século XX, trazendo, desde então, inúmeras tentativas de dar significado às opiniões dos alunos e professores sobre a aquisição de línguas, sejam maternas ou estrangeiras.

Para se definir o constructo crenças, pode-se fazer uma relação com o dicionário, no qual o verbo “crer” apresenta como significado o ato de “tomar por verdadeiro, acreditar, julgar-se, presumir-se<sup>5</sup>. O constructo “crenças” é encontrado na L.A e trata-se das pessoas que têm uma opinião formada sobre ensino/aprendizagem de língua.

As crenças, em geral, permeiam a vida do aluno de línguas. Podem ter conotação negativa por inúmeros fatores (desmotivação, desinteresse pela língua, não ter uma relação próxima com o professor), ou positiva (contato constante com a L.E e o bom convívio com o docente). As crenças são únicas em cada meio no qual elas se encontram e trazem, em si, suas particularidades e peculiaridades (mesmo

---

<sup>5</sup> Michaelis, s.d. definição do verbo “crer”.

<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=crer>. Acesso em: 5 abr. 2021

território geográfico e meio cultural), as quais permeiam realidades próprias como o caso da aprendizagem de vocabulário do aprendiz de L.E.

Inicialmente, nos estudos das crenças, havia outros termos para simbolizar a mesma definição, ainda que com divergências em parte dos significados. Dentre eles, encontravam-se as seguintes palavras: metacognitiva (WENDEN, 1998); preconceito (HORWITZ, 1985) e cultura de aprender (ALMEIDA-FILHO, 1993, 1998; BARCELOS, 1995) dentre outros.

No entanto, foi somente a partir de Horwitz (1985, 1987, 1988), ao estudar sobre o constructo, que “crenças” foram definidas como preconceitos (1985) e, posteriormente, como ideias pré-concebidas (1987,1988). Assim, passaram a ser denominadas desta forma (crenças) quando Horwitz (1985) elaborou um questionário denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) o qual a pesquisadora aplicou a 25 estudantes de língua inglesa como L2 na Universidade do Texas.

Posteriormente, Horwitz (1999) realizou um aparato histórico e teórico dos seus estudos citados acima, enfatizando a importância da forma única de aprendizagem própria de cada indivíduo. A autora justificou que nas pesquisas realizadas nos anos de 1987 e 1988, ela analisou ser necessária a compreensão das crenças dos alunos acerca das suas abordagens de aprendizagem. Considerou-se, desta forma, o papel de destaque das crenças de influenciar, além do processo de estudo, as ações deles.

Morales (2019) tece comentários a respeito do questionário BALLI elaborado por Horwitz (1985). Para ela, as crenças foram concebidas “como meras opiniões que podem ser julgadas e caracterizadas como certas ou erradas e estudadas de uma maneira muito geral”, período no qual se começava a compreender o que de fato elas significavam aos estudantes.

Almeida Filho (1993) conceitua a “cultura de aprender”<sup>6</sup> de uma língua estrangeira tal qual a língua inglesa. Barcelos (1995, p. 40) traz a definição desse termo. À época, a autora definiu esse termo como o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”.

Barcelos (2001, p. 72), por sua vez, distingue o constructo “crenças”. Elas “podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem”, e é possível através dessas crenças vir a

---

<sup>6</sup> Somente nas obras posteriores o autor modificou o termo, tornando-o, assim, crenças.

saber e compreender como se percebe a aprendizagem de vocabulário pelos estudantes.

Acrescentando ao trecho acima, Barcelos (2001, p. 73) complementa em seu texto que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore”. De tal modo, deve-se considerar o seguinte: cada ação ocorrida no cotidiano pode modificar a forma como os alunos concebem e definem a própria aquisição da língua estrangeira.

Coelho (2006) reconhece o contexto real ou imaginário como um possível influenciador quanto às crenças. Além disso, a autora (2006) definiu esse constructo considerando-as tais quais teorias implícitas, impressões quanto às opiniões dos professores e alunos. Ainda, outros autores relacionaram crenças com constructos próprios do ensino e aprendizagem de línguas como avaliação de aprendizagem (AVILA, 2018), tecnologias em línguas estrangeiras (ARANTES, 2012), estratégias (BARCELOS, 2000, 2001; CONCEIÇÃO, 2004, 2015).

Barcelos (2006, p. 18), em consonância com Dewey (1933), complementa sua definição do constructo crenças (2001) como uma forma de elaboração de “pensamentos, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Pensamentos, os quais podem, ocasionalmente, influenciar o cotidiano da aprendizagem de línguas estrangeiras, ressignificando o seu entendimento da língua, além do processo de co-construção da própria aprendizagem, visto que, por vezes, essa ação não é feita somente pelo aprendiz, mas pela junção do estudo e pesquisa feitos por ele e por seu docente.

Outra definição importante está descrita em Hayashi (2015, p.21), o qual conceitua as crenças como sendo “representações da realidade advindas de experiências de interação no e sobre o mundo, mediante ações e modificações no contexto de ensino-aprendizagem”. Essas representações trazem relevância para o papel social e interativo dos aprendizes de LE.

Lima (2005, p.22) define crenças como um “filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento”, no qual o aprendiz faz a devida seleção e compreensão dos processos concernentes à sua aprendizagem em língua inglesa. Além disso, ele afirma ser possível questioná-las ou rejeitá-las quando não há o compartilhamento das crenças entre os sujeitos. Elas são sistematizadas e desta forma estabelecem vínculos entre todas que o indivíduo traz consigo.

Procurou-se afiliar, nesta pesquisa, a definição proposta por Barcelos (2006) com a concepção das crenças como pensamentos e processos episódicos os quais podem influenciar a vida do indivíduo. Buscou-se compreender e definir as crenças como pensamentos relacionados aos eventos cotidianos vivenciados pelos aprendizes e pelos professores de língua, os quais podem vir a modificar, posteriormente, as ações desses indivíduos.

Considera-se, ainda, que apesar de os estudos de Horwitz (1985, 1986, 1987, 1999) terem sido trabalhos basilares para a construção do processo investigatório em crenças, Barcelos (2006) traz uma visão que vai além da compreensão das ações e estratégias exploradas por Horwitz, que é o entendimento da relação entre os atores sociais presentes no campo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os constructos anteriormente estudados possibilitaram uma definição mais ampla que abarcasse o ser social em meio às crenças.

No entanto, na atualidade há trabalhos de estimável importância para os anseios da L.A em que se contemplam crenças. Para tanto, ao investigar as crenças de um falante ou mesmo do professor, deve-se levar em consideração também suas ações já que, juntas, elas podem conceber e perceber seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, partiu-se da abordagem contextual, a qual não se reserva apenas para a pesquisa de crenças, mas buscou-se realizar a comparação junto das ações, percebendo as nuances de cada constructo na pesquisa.

Além de conceituar crenças e ações como processos integrantes no ensino e na aprendizagem, as autoras Miccoli (2010), Conceição (2014) e Fernandes (2017) introduzem outro constructo: as experiências, visto que elas (as experiências) são processos que podem causar fortes impressões na aprendizagem do aluno.

Exemplos concernentes ao constructo, seja uma palavra nova, seja uma música que causou novas “sensações” nos alunos, as experiências podem vir a modificar tanto as crenças quanto as ações. A última definição apresentada nesta seção é a de Conceição (2015), que desenvolveu uma pesquisa com aprendizes de LE com 60 anos ou mais de idade e trouxe uma estrita relação entre crenças e ações em aquisição de vocabulário e memória.

Nesta seção, foi abordado o surgimento do constructo “crenças” por autores como Horwitz (1985, 1987, 1988, 1999), Almeida Filho (1993, 1998) que trouxeram as primeiras definições e abordagens de pesquisa. No entanto, há, desde então, um crescimento exponencial das pesquisas na área, as quais se relacionam com outros



constructos e as relações que as crenças formam no indivíduo vão sendo mais bem delineadas, visto haver temas como estratégias e crenças (CONCEIÇÃO, 2015; PITELLI, 2006) e emoções (MATURANA, 2003; ARAGÃO, 2008) que proporcionam uma maior compreensão da aquisição de língua.

### **2.2.2 Crenças sobre o inglês em escola pública no Brasil**

Existe uma crença que é muito difundida até mesmo por atores da escola tais como professores, estudantes, diretores e até pais: não se aprende inglês em escolas públicas. Isso foi discutido em Nascimento (2007) e Assis-Peterson e Cox (2007), que confirmaram tal crença em seus trabalhos.

Para ilustrar como é de fato concebido e entendido o inglês em escola pública no Brasil, o *British Council* (2019) produziu um relatório sobre como o ensino da L.I. está sendo conduzido nas escolas públicas no Brasil. Nele há a perspectiva de professores e de alunos dessa modalidade de ensino relatando os problemas encontrados e exemplos de boa condução no ensino.

Estados como Pará, Amapá e Mato Grosso, segundo a pesquisa, carecem de estruturas mais desenvolvidas em termos de currículo, projetos para complementação pedagógica da L.I, indo de encontro à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), base esta que busca redefinir o ensino e a aprendizagem no Brasil.

De acordo com o relatório produzido pelo Instituto de Pesquisas Planos CDE para o *British Council* (2013), 59% dos estudantes de escolas públicas não acreditavam na possibilidade de a língua inglesa poder vir a ser necessária ou mesmo importante para suas vidas. O relatório acrescenta que muitos, por conta dos contextos nos quais eles vivem, não consideram a língua como importante ou mesmo relevante para suas vidas.

Segundo Pimenta, Moreira e Reedijk (2016), apesar de a maioria dos estudantes de escolas públicas reconhecerem a importância de haver a aquisição da língua inglesa, eles não se veem em locais nos quais a proficiência da segunda língua venha a ser relevante para a aprendizagem. E isso, por vezes, pode levar à indisciplina, à falta de motivação e interesse.

No entanto, deve-se ter em mente possíveis razões para o desinteresse dos estudantes pela língua, especialmente quando há uma comparação com os cursos livres de idiomas: percebe-se que, em geral, as salas estão cheias, há poucos horários para se estudar a língua (de acordo com o relatório do *British Council* referido acima),

a predominância é de duas aulas por semana dentre as regiões do Brasil e elas apresentam, como tempo total, 90 minutos, sendo que as aulas são divididas em 45 minutos cada, como visto no relatório citado.

Ainda, para Teixeira e Silva (2017, p. 163), há na escola pública “grandes dificuldades para ensinar a língua inglesa e estas dificuldades deixam lacunas abertas as quais impedem o aluno de reter os conhecimentos oferecidos no momento da aula de língua inglesa”. Lacunas, essas, como as citadas no parágrafo acima, as quais podem vir a contribuir para formação de crenças em que se considera o inglês de escola pública inadequado.

As crenças descritas acima “carregam consigo” outros motivos que podem não somente desmotivar o professor, mas o aluno também. São crenças como as apresentadas em Coelho (2005), entre as quais afirma-se que “não se consegue aprender inglês em escola pública”. Isto deve ser investigado em toda a realidade brasileira, visto cada estado apresentar políticas educacionais próprias para o ensino de línguas, tal como apresentado pelo British Council (2019).

Inserida no contexto do Brasil, a língua estrangeira, como disciplina obrigatória no currículo de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do País, sobretudo nas públicas, tem enfrentado grandes desafios para que o ensino e a aquisição da língua sejam efetivamente concebidos e aplicados.

Um dos problemas relatados, o qual ecoa em capítulos de livros (BERNARDO, 2016; FERNANDEZ; KANASHIRO, 2006) sobre o ensino da L.I no Brasil em escola pública, refere-se ao reduzido número de horas nas aulas de língua estrangeira e ao número extenso de alunos em uma sala, o que pode contribuir para a redução da atenção dos alunos em relação à matéria estudada, trazendo novas perspectivas sobre a língua para eles.

Os estudantes de inglês no Brasil possuem suas próprias crenças sobre a língua estudada, dependendo da forma como são instruídos, seja no ensino regular, seja em centros de línguas. Em tempo, essas crenças podem ser diferenciadas, visto que a metodologia, sua proximidade ou similaridade com a língua podem afetar as crenças sobre aprender uma língua estrangeira.

No ensino regular, o ensino de línguas estrangeiras esbarra em horários curtos, turmas lotadas comportando aproximadamente 30 a 40 alunos onde o professor deve se desdobrar para atender à quantidade de alunos requerida pela escola. Nos centros de línguas existe a possibilidade de se utilizar de espaços próprios, materiais

adaptados e há número reduzido de alunos, tanto quanto uma carga horária mais extensa com o intuito principal de auxiliar o alcance da proficiência na LE escolhida pelo aprendiz para o estudo.

Acerca da escola pública, autoras como Barcelos (2007) e Marzari-Gehers (2015), por meio de suas pesquisas, já evidenciaram uma diversidade de crenças sobre essa forma de ensino em que os participantes consideravam não ser possível aprender inglês em escola pública.

Do mesmo modo, Coelho (2005, p. 43), a respeito da língua inglesa nesse sistema de ensino, apresenta crenças como “a escola pública não é o local ideal para se ensinar a L.I delegando-se esta função aos cursos de idiomas”. Esta crença, por vezes, é produto do reflexo em um “eco de vozes” que consideram haver uma impossibilidade de aprender L.I em uma escola pública, e isso vem a causar um desprestígio acerca da escola pública, de sua capacidade de formar estudantes aptos a se comunicarem na língua estrangeira.

No entanto, é possível encontrar na literatura da área pesquisas como de Mello (2008), que realizou entrevistas com uma turma de língua inglesa e com sua professora, verificando se as crenças eram similares entre eles e se havia influência das ações do docente em questão. Dentre as conclusões do estudo, houve crenças se destacando nesse contexto como “aulas de LI devem ser divertidas”, “é possível aprender inglês na escola pública”.

Entretanto, Siqueira (2011), ao tratar das crenças sobre o inglês em escola pública, mostra a persistência de pensamentos como “não sabe português quanto mais inglês”; “inglês só se aprende em cursos livres”, dentre outros, os quais propõem um cenário desolador a respeito do ensino e da aprendizagem da LI em escolas públicas.

Pesquisas mais recentes como a de Serpa (2014, p.171), que investigou as crenças de alunos de uma escola pública, mostram crenças tais quais as reportadas acima. Os resultados da pesquisa atestam, por meio das crenças identificadas no estudo, a importância atribuída por eles em frases como “gramática é parte essencial da aula de língua inglesa”. Além disso, foram apresentadas, em alguns momentos, crenças como “inglês é uma matéria complicada”, “inglês é muito difícil de entender”, diferindo das crenças encontradas em Mello (2008) com uma perspectiva mais positiva quanto à LI.

Nesta seção discutiram-se as crenças no contexto público de ensino no Brasil. Dentre os trabalhos mencionados (COELHO, 2005; MARZARI-GEHERS, 2015; SERPA, 2014), houve algumas divergências entre as crenças, além de haver trabalhos nos quais confirmam-se as perspectivas mais difundidas na escola pública no Brasil em relação à LI. Procurou-se compreender que é possível haver uma variedade de opiniões sobre o tema em questão, e entender as razões para tais crenças existirem nos atores sociais da escola.

### **2.2.3 Crenças sobre aprendizagem de vocabulário em língua inglesa**

Apesar da grande quantidade de artigos, dissertações e teses sobre o constructo “crenças”, quando junto do termo “aprendizagem de vocabulário”, existe uma escassez de trabalhos nos quais fosse possível mapear as crenças de professores ou alunos sobre a A.V.

Por mais que haja poucas pesquisas em relação aos termos citados acima, autores como Conceição (2004, 2015), Lightbown e Spada (2003) e Vilaça (2003) trouxeram luz quanto à junção dos dois constructos nas suas devidas pesquisas, apresentando resultados interessantes para as discussões de pesquisas posteriores.

Yang (1999, p. 521), ao se basear no BALLI de Horwitz (1987), integra, em seu trabalho, algumas afirmações<sup>7</sup>, tratando da aprendizagem vocabular, da memorização e da tradução, estas duas últimas como partes integrantes da primeira. O resultado da pesquisa é que 55% dos alunos entrevistados concordam com a primeira afirmação (vide na nota de rodapé número 06), 11% em relação à segunda e 91% concordam com a possibilidade de haver memorização.

Consoante aos temas de investigação citados acima na pesquisa de Yang (1999), houve pesquisas como a de Conceição (2004), a qual conduziu uma tese na qual buscava-se relacionar a aquisição de vocabulário e estratégias de aprendizagem. Nesse trabalho, a autora (2004, p. 192) apresentou crenças como “O vocabulário é o aspecto mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira”, “O vocabulário deve ser memorizado”. A partir desses dados, infere-se que, de fato, o vocabulário é parte importante da aprendizagem na L.I., além de ser possível verificar dificuldades

---

<sup>7</sup> “The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.”

“The most important part of learning English is learning how to translate from my native language.”

“Language learning involves a lot of memorization.”

com a capacidade de retenção nas palavras. Desta forma, percebe-se como são essenciais o vocabulário e os aspectos concernentes a ele.

Ainda, Conceição (2015) contemplou em seu livro uma pesquisa qualitativa na qual integram-se os construtos “crenças”, “memória” e “estratégia de aprendizagem”, este último pesquisado por Oxford (1990). Na obra citada acima, a autora investiga as crenças concernentes aos dois outros termos mencionados acima, de aprendizes com mais de 60 anos.

Vechettini (2005) traz ao leitor reflexões necessárias para o entendimento da aprendizagem de inglês no Brasil. Ela pontua em seu texto as seguintes considerações:

O fato de o inglês ser uma língua estrangeira (doravante LE) no Brasil, e não uma segunda língua (doravante L2), ou seja, não falada fora do contexto normal de instrução, implica uma série de fatores que não contribuem com o processo de ensino/aprendizagem de palavras. (VECHETTINI, 2005, p. 28).

A autora do trecho acima considera que no Brasil, por vezes, não se leva em consideração a prioridade de estudar a língua inglesa, que é estudada unicamente como uma língua estrangeira e não como uma segunda língua, a qual é envolta em bilinguismo. Essa pode ser uma das causas possíveis da existência de dificuldades acerca da aquisição de vocabulário por falantes da língua estudada, os quais podem não ter exposição na LE no dia a dia.

Deve-se enfatizar a importância de aprender novos vocabulários, os quais são necessários para se aprender uma língua estrangeira. Em geral, isso permite ao estudante elevar sua capacidade linguística. Mesmo aqueles cuja proficiência é mais elevada (C1, C2 segundo o Quadro Comum Europeu) podem desconhecer uma infinidade de palavras na língua estrangeira estudada, o que pode motivá-los ao estudo contínuo para, assim, ocorrer um aprimoramento da língua desejada.

Não se trata apenas de estar em exposição a novas palavras, mas integrá-las e determinar sua importância na aprendizagem da língua. Bernat e Gvozdenko (2005) consideram que os estudantes que têm a crença de que “ao se estudar inglês deve-se aprender vocabulário” devem gastar o máximo de energia possível na aquisição vocabular na língua estudada.

Coelho (2005), ao relatar os resultados da pesquisa feita, acredita na possibilidade de haver um ensino voltado à aprendizagem vocabular da língua inglesa

como uma forma de ensinar estruturas mais complexas, as quais foram percebidas na pesquisa dela como difíceis de serem ensinadas.

Nesta seção foram discutidas as crenças em relação à aprendizagem de vocabulário da língua inglesa (CONCEIÇÃO, 2004, 2015; GU; JOHNSON, 1996; GVOZDENKO, 2005) e como ela é vista pelos estudantes da língua estrangeira em questão, além de fornecer subsídios para investigar como os alunos concebem sua aquisição vocabular.

## **2.3 Emoções**

### **2.3.1 *As emoções no processo de ensino e aprendizagem: definindo e contextualizando***

O constructo “emoções” pode vir a ser encontrado nas mais diversas e essenciais áreas das ciências humanas e biológicas. Ele tem sido objeto de estudo em temáticas psicológicas, filosóficas (SOLOMON, 2008), pedagógicas e até mesmo sociológicas (STET; TURNER, 2008). No entanto, ainda existe uma quantidade diminuta de trabalhos no âmbito de investigação da Linguística Aplicada. Haverá, nesta seção, um breve histórico da definição e do processo de investigação quanto à relação entre emoções e aprendizagem a partir do momento histórico em que houve a integração de ambos os constructos nas práticas pedagógicas.

Além disso, o constructo “Emoções” já havia sido definido anteriormente por Vygotsky (1983), Wallon (1972) e Piaget (2003), teóricos de fundamental importância para os estudos relacionados à Pedagogia.

Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006) reconhecem a emoção como um dos componentes do processo afetivo quanto ao ensino e à aprendizagem, retomando, assim, a necessidade de uma boa relação entre professor e aluno que lhes permita ir além do conteúdo pedagógico contemplado.

Quanto ao aspecto amplo da educação (GAJDAMASCHKO, 2006), para Vygotsky (1983), a parte emocional é de fato importante, devendo ainda ser objeto de atenção do campo educacional. O autor russo considera a emoção como componente do aspecto dialógico da educação. Além disso, em Abreu (2017, p. 23) para Vygotsky, a emocionalidade é “a força motriz e direcionadora da ação do sujeito no mundo”. Reflete-se o sujeito como interativo em sua ação, a qual trará reações nos demais sujeitos discursivos.

Assim como Gajdamaschko (2006), as autoras Oliveira e Rego (2003) dissertam sobre Lev Vygotsky e a sua perspectiva acerca das emoções. As autoras, assim como Magiolino (2010), creditam a Vygotsky a definição relacionada à afetividade (ainda que tenham ciência dos termos embricados no constructo como emoções).

Piaget (2003) reconhece a importância do campo cognitivo e do emocional no desenvolvimento humano. Para tanto, ele define a emoção como aquela responsável por providenciar os motivos e a força enérgica do comportamento do ser humano.

Fonseca (2016, p.366) reconhece as emoções como “aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade”. O autor estabelece um paralelo com padrões de comportamento, sendo que há momentos nos quais o aprendiz os reproduz nos processos de forma consciente ou não.

Mahoney e Almeida (2005), por sua vez, estabelecem e definem afetividade e emoção. Eles reconhecem esses constructos como sendo divergentes, os quais apresentam sentido semântico único, ainda que estejam fazendo parte do mesmo espectro. Desta forma, ao dissertarem sobre Wallon (1972), trazem a distinção entre emoção, afetividade e paixão. Para tanto considera-se, como emoção, a afetividade e o seu processo de exteriorização, assim como sendo o recurso primordial da qual tem-se a ligação entre o social e o orgânico. Wallon (1972) considera o ato emotivo parte do processo fisiológico do ser humano responsável pela afetividade. Devem-se reconhecer, além das contribuições feitas por esse pesquisador, entusiasta do campo afetivo, as implicações das relações exercidas entre os indivíduos.

O pesquisador Humberto Maturana (1995, 1997, 2001) foi responsável por um novo olhar aplicado sobre a afetividade e as emoções no âmbito pedagógico e das linguagens aplicadas, por meio da Biologia do Conhecer. Com este termo, desenvolvido pelo pesquisador, buscou-se reconhecer os componentes biológicos no processo de desenvolvimento humano adjunto à *autopoiese*<sup>8</sup>, a qual busca formar um sujeito autônomo, diferenciando-se continuamente do ambiente, por meio dos sistemas formados no processo autopoietico. Esses constructos forneceram a base para o estudo das emoções pelo autor.

Ainda Maturana (2009) considera que as emoções não devem ser consideradas como sentimentos. Ele as define como “disposições corporais dinâmicas

---

<sup>8</sup> Termo cunhado por Maturana e Varela (1997).

que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”.

Assim, Soares e Rech (2009, p. 149), nessa vertente, definiram emoções como os “elementos fundantes das relações sociais”. Esses componentes biológicos podem vir a ser reconhecidos, em meio às relações humanas, como de interação entre os indivíduos. Desta forma, eles partilham entre si suas emoções, possibilitando proximidade ou distância diante de um ato emotivo. Cabe-se ressaltar: ainda que eles não tenham conhecimento teórico dos processos vivenciados.

### ***2.3.2 Definições das emoções por meio da Linguística Aplicada***

A Linguística Aplicada já havia aprofundado e lançado seu olhar ao campo da afetividade humana no processo da aprendizagem das línguas por meio da hipótese do filtro afetivo, a qual pode ser vista em Krashen (1981). No entanto, acerca do constructo emoções, apenas a partir do século XXI, por meio da pesquisa de Aragão (2005), foi possível repensar a afetividade na língua inglesa, baseando-se em Maturana (2002). Desta forma, foi possível observá-la por um novo ângulo, indo além dos filtros apresentados pelo primeiro autor.

Aragão (2005), em seu artigo, baseara-se no conjunto da obra do pesquisador Humberto Maturana (1998, 2001, 2002), em especial na chamada Biologia do Conhecer. Nela há possibilidade de compreender os sistemas vivenciados pelos seres humanos, e por meio dela é possível realizar um paralelo junto do processo de ensino e aprendizagem das línguas.

Ainda, Barcelos (2007) atentou-se para a quantidade escassa de trabalhos na L.A relacionados ao tema acima. Contudo, a partir dessa pesquisa, a introdução do constructo aconteceu de forma gradual. No presente momento, em especial trabalhos como os de Aragão (2005, 2008, 2011, 2017), de Barcelos (2010, 2015), assim como de Ramos (2018, 2020) contemplaram esse tema necessário. Eles tornaram-se trabalhos fundamentais para o entendimento do momento atual, a Pandemia da COVID-19 e o ambiente educativo.

Desta forma, Aragão (2017, p. 87) conceitua emoções e define que elas “ocorrem na dinâmica corporal e fundamentam ações e relações das pessoas com outras pessoas e dessas com seu meio”. As emoções são importantes para compreendermos as ações dos alunos, desse modo, permeando e modificando as relações humanas de acordo com o processo vivido.



Assim, deve-se ter em mente que as emoções não são apenas componentes biológicas do indivíduo, mas também das relações humanas, visto que, a cada exposição da emoção dele para outro ser, este pode ter diferentes reações. Para exemplificar, o processo pandêmico de isolamento social e os falecimentos de pessoas próximas aos estudantes em relação à mudança da emoção.

Desta forma, Aragão (2011) considera haver a possibilidade de uma mudança de ação por meio da emoção. Isto é possível de ser visto, por exemplo, em um discurso e pela interação vivida, desta forma, uma reação inesperada de um ser interativo pode modificar a próxima ação de um dos participantes da interação e, desse modo, a ação ser alterada.

Posteriormente, Ramos (2020) procurou discutir emoções e identidades, traçando as definições de ambos os constructos e reconhecendo a importância deles para a aprendizagem de línguas. O autor (2020, p. 223) considera que “As emoções estariam no centro da atividade do sujeito, sendo, assim, intrinsecamente relacionadas ao conceito de identidades”. Desta forma, constata-se a necessidade de entender as emoções como o cerne das ações dos sujeitos, estruturando sua identidade.

Ainda nessa pesquisa, o autor faz uma importante constatação, considerando as emoções como um fator auxiliar no âmbito escolar para a aprendizagem de línguas.

Deve-se tomar em consideração a devida compreensão quanto à relação entre emoções e o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, tal qual Aragão (2017, p. 28) disserta em seu trabalho: “por que o mundo ocidental tem relegado ao longo da história a compreensão do papel das emoções às margens do pensamento sobre a linguagem e a aprendizagem?”

Assim, nota-se a necessidade de uma investigação maior do constructo, além dos estudos já realizados em outras áreas, cabendo à Linguística Aplicada investigar de maneira mais aprofundada as implicações da relação entre ambas.

Neste trabalho, compreende-se emoções como componentes do processo biológico (MATURANA, 2009) e, quanto ao cognitivo (PIAGET, 2005), relacionadas às memórias dos indivíduos<sup>9</sup>, assim como acerca da relação entre a mudança de emoção e o movimento para a ação dos indivíduos.

---

<sup>9</sup> Visto anteriormente na subseção 2.3.1

### **2.3.3 Emoções relacionadas à aprendizagem na pandemia**

Este trabalho, em vista de abarcar as novas reflexões e discussões acerca do constructo desenvolvido na presente seção, volta-se para compreensão das emoções de alunos em meio à pandemia da COVID-19 (MARQUES, FRAGUAS, 2020; HODGES *et al.*, 2020). Desta forma, deve-se considerar que elas podem vir a tornar-se um auxílio à aprendizagem ou podem vir a prejudicar os processos a elas concernentes.

Sabe-se que, até o presente momento (abril de 2021), há poucos trabalhos relacionados às crenças e emoções na presente pandemia. No entanto, já é possível verificar trabalhos importantes e com interessantes resultados, divulgados durante o ano de 2020 e início de 2021 (ALVES *et al.*, 2020; ARRUDA, 2020; BASTOS; LIMA, 2020; CÓ, AMORIM, FINARDI, 2020; VENDRAMINI-ZANELLA, DELBONI, 2020). A exemplo, podemos considerar o trabalho de Marques e Fraguas (2020), publicado no segundo semestre deste ano. Essa pesquisa possibilitou uma melhor compreensão sobre as emoções em meio à aprendizagem na pandemia. Os autores, nos resultados fornecidos de sua pesquisa, consideraram que os alunos estão enfrentando desmotivação durante as atividades remotas.

Vendramini-Zanella e Delboni (2020), por meio das observações feitas durante a pesquisa, constatam as emoções dos participantes em meio à COVID-19, sendo elas reverberadas por meio do discurso dos alunos (transmitidos por comentários durante a realização do processo investigativo). Desta forma, percebeu-se, no período pandêmico, uma maior ocorrência das emoções negativas como a insegurança nas falas desses alunos; além dela, é possível verificar uma desmotivação, tal qual visto em Hodges *et al.* (2020).

Bastos e Lima (2020, p. 85) reconhecem as “dificuldades de natureza emotiva”, as quais se encontram presentes nos relatos dos participantes dessa pesquisa, tal como a citação de um participante, o qual relata ter dificuldades no acesso e estudo por meio de uma plataforma. Além disso, ele acredita estar vivenciando um “momento difícil para todos”, fala esta que evidencia a presença de emoções negativas no contexto atual.

Assim como os autores mencionados no parágrafo acima, Arruda (2020) trouxe aos seus leitores o mesmo panorama, apresentado nos resultados de sua pesquisa:

a falta de motivação e o desinteresse pelo processo de aprendizagem no contexto pandêmico de âmbito remoto<sup>10</sup>.

Ainda, foi possível encontrar trabalhos como Alves *et al.* (2020) além de Có, Amorim e Finardi (2020), os quais trouxeram reflexões sobre o presente processo, devendo ser revisitados constantemente nos próximos anos, visto que a inserção das discussões sobre emoções proporcionará novas vivências e possibilidades. Pode-se citar, como exemplo, o acesso à internet por alunos de escola pública, como no estado do Pará. No entanto, necessita-se realizar a devida verificação da inserção desses tipos de *commodities* na rotina do ensino e aprendizagem dos alunos.

Na presente seção do capítulo teórico, discutiram-se as emoções no período de isolamento social na pandemia, além das implicações concernentes ao processo envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas nesse período. A pesquisadora considera que, em especial, **o trabalho de**

## 2.4 A relação entre as crenças e as emoções

Muito além de discutir separadamente os constructos crenças e emoções, cabe notar que houve necessidade de relacionar ambos nesta presente pesquisa. Deste modo, deve-se notar, com especial atenção, a influência do primeiro no segundo e vice-versa. Autores como Aragão (2005, 2008), Barcelos (2007, 2015) e Ramos (2018, 2020) auxiliaram na composição do intercâmbio de ideias entre os dois constructos na presente seção.

Barcelos (2007) introduziu, em seu texto, uma figura cuja função era de elucidar os fatores que podem vir a modificar as crenças tais quais emoções, identidade, ações, dentre outros constructos discutidos pela Linguística Aplicada.

Crenças e emoções, como relação mútua, possuem uma investigação incipiente, destacando-se as pesquisas de Aragão (2017), Barcelos (2007, 2013) e Ramos (2018, 2020). Desta forma, os trabalhos mencionados acima têm como base a teoria de Maturana (2009, p.15), que conceitua o segundo constructo como segue: “o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos

---

<sup>10</sup> Hodges *et al.* (2020) fazem a distinção entre ensino remoto e ensino remoto emergencial. O primeiro tem recursos próprios e uma infraestrutura destinada unicamente ao setor digital educacional, enquanto o segundo foi estabelecido sem a devida preparação, causada pelo profundo impacto, no qual o ensino básico e o ensino superior necessitaram se reinventar diante das demandas apresentadas pelo problema vivenciado no período pandêmico.

de emoção, mudamos de domínio de ação”. Percebe-se, de forma mais clara, a influência concreta das emoções na aprendizagem de L.I em meio à pandemia da COVID-19 (vide seção da triangulação dos dados-4.7). O sujeito aprendiz, a partir de sua vivência no ambiente de estudo, modifica seu pensar tanto quanto o seu agir.

Aragão (2017) relaciona crença, ações e emoções. No texto, o autor disserta sobre uma atividade oral, a qual era parte integrante do curso de formação de professores de inglês por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Foram selecionados nove professores de escolas privadas e públicas, além dos docentes do ensino superior. A coleta de dados foi feita por questionário *on-line*, observação participante e entrevista semiestruturada.

## **Síntese do Capítulo II**

O 2º capítulo desta dissertação focou-se na discussão de teóricos da presente área (L.A). Dividiu-se em quatro seções: 2.1 Aprendizagem de vocabulário; 2.2 Crenças acerca da aprendizagem de vocabulário; 2.3 Emoções; 2.4 A relação entre as emoções e as crenças. A primeira foi dividida em três subseções: 2.1.1 O ensino vocabular da L.E pelo ponto de vista do professor: breve histórico (MARIA, MARZARI, 2015; NATION,1990; PAIVA,2005); 2.1.2 Aprendizagem de vocabulário em L.E (do ponto de vista de alunos) (LAUND, RÚBIO, 2013; LEFFA, 2000; SABINO, 2006). A segunda seção dividiu-se em: 2.2.1 Definição de crenças (ALMEIDA FILHO,1995; BARCELOS, 1995, 2001, 2006); 2.2.2 Crenças sobre o inglês em escola pública no Brasil; 2.2.3 Crenças sobre aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. A terceira dividiu-se em: 2.3.1 As emoções no processo de ensino e aprendizagem: definindo e contextualizando; 2.3.2 As emoções tornam-se objeto de estudo da Linguística Aplicada: definindo e contextualizando; 2.3.3 Emoções relacionadas à aprendizagem na pandemia. A última buscou apresentar os estudos da L.A para a relação das crenças e das emoções.

## **CAPÍTULO III- OS CAMINHOS PARA MAPEAR AS CRENÇAS E AS EMOÇÕES**

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Irei apresentar neste capítulo os métodos, instrumentos e procedimentos na coleta de dados, utilizados para que de tal modo possa-se alcançar os objetivos da presente pesquisa. Ela é uma pesquisa de aspecto qualitativo (CHIZZOTTI, 2003; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) de natureza exploratória (GIL, 1989, 2008; DEOSTI, 2015), utilizando-se de instrumentos de questionários de escala Likert BALLI adaptado (BEST, 1970; HORWITZ, 1987), narrativas visuais (ARAGÃO, 2005; CONCEIÇÃO, 2020) e entrevistas semiestruturadas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Para a análise de dados desta pesquisa, na qual discute-se o construto crenças, será utilizada a abordagem contextual (BARCELOS, 2001) (vide adiante). Para tanto irei descrever as razões, os motivos para a escolha metodológica, assim como descrever o local de pesquisa e os participantes dela. Tomando também em consideração a ética na pesquisa, tanto como os limites de pesquisa. Por meio dos métodos escolhidos será traçado o caminho percorrido para identificar as crenças e emoções dos estudantes de uma escola pública quanto à aquisição vocabular de inglês como LE.

#### **3.1 Pesquisa qualitativa**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), exploratória (GIL, 2001), além de contemplar a abordagem contextual tal como em Barcelos (2001).

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos, processos, em seu modo natural. Ela vai muito além da não utilização de dados estatísticos, buscando desta forma estabelecer uma interpretação junto à literatura, trazer uma óptica diferente, compreendendo os processos envolvidos na pesquisa e desta forma elaborar novos caminhos em busca do desenvolvimento de teorias expandidas.

No intuito de traçar este caminho investigativo, buscou-se definir essa forma de pesquisa. Desta forma, de acordo com Meirinhos e Osório (2010, p. 48), fazer uma pesquisa qualitativa em educação tem como objetivo “estudar fenômenos com toda a sua complexidade em contexto natural”, sendo que pode ser proporcionado ao pesquisador a possibilidade de estar em contato com os professores em seu ambiente cotidiano enquanto realizam suas aulas ou preparam materiais.

Os autores (2010) pontuam também sobre os modelos qualitativos sugerindo a necessidade de o investigador estar no trabalho de campo, fazendo observação, emitindo juízos de valor e que venha a analisar. Desta forma conceitue como eles, os participantes de pesquisa, são vistos e percebidos no local de pesquisa escolhido, além de que na pesquisa a ser feita, deve se compreender as crenças dos alunos e reportar de forma fidedigna o que fora mencionado por eles.

Em geral, o pesquisador de uma pesquisa carrega consigo juízos, concepções, “maneiras” de enxergar o objeto de pesquisa, como ele próprio se configura na relação estudada. Por exemplo, um professor pesquisador com alunos participantes de pesquisa. Essa reflexão se coaduna com o estudo de Hayashi (2015), citado abaixo:

Os percursos de investigação não dependem somente da natureza complexa dos objetos de estudo, mas também das concepções e valores do próprio pesquisador, uma vez que ele mesmo também é parte daquela realidade social e comunga da mesma natureza mutante e contraditória. (HAYASHI, 2015, p. 55).

Chizzotti (2003, p. 221) define o termo qualitativo como no qual implica-se “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”, deve-se ter um olhar crítico para os fenômenos observados, observar os detalhes nos quais os sujeitos abordados concebem o próprio movimento de estudo e aquisição da LE.

Para a presente pesquisa, fez-se a escolha da abordagem qualitativa, por se tratar de uma análise de conteúdo em contexto natural para realizar a investigação e mapeamento das crenças dos alunos participantes da pesquisa. Fazendo, desta forma, com que se reflita sobre as estratégias escolhidas relacionadas à aprendizagem de palavras em seu ambiente de estudos.

Foi utilizado o método qualitativo, pois nesta pesquisa, em especial, sendo feita a análise de dados pelo modelo interpretativista (FLICK, 2009), não necessariamente se utilizando de análise de dados estatísticos, mas buscando relacionar a literatura da área pesquisada, confrontando com as falas e ações dos participantes. O método é uma forma de investigar as crenças no contexto natural.

Uma vantagem de utilizar o método qualitativo é a possibilidade de ser ouvido um dos principais atores da escola, o estudante. Ele dará em sua única maneira, uma opinião sobre os temas propostos nesta pesquisa, o qual fará com que o participante

por vezes, adquira uma posição crítica e reflexiva sobre suas crenças em relação ao tema proposto pela investigadora.

Considera Godoy (1995, p. 21) que:

O pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

Isto, de fato, na maioria das pesquisas sobre crenças, se trata de obter na investigação, a perspectiva dos participantes, como percebem o meio, e como se configuram no meio no qual realizam a própria aprendizagem. Nesta pesquisa seguirá por meio da própria reflexão dos estudantes, de como ocorre a própria aquisição vocabular, reconhecendo suas estratégias (ocorridas ou não), estabelecendo uma conexão com o tema abordado. A presente pesquisa qualitativa foi trabalhada junto da abordagem contextual de Barcelos (2001) (vide adiante), a qual vem a tratar as crenças como específicas e relacionadas à cultura de aprender, tanto como suas crenças e as emoções, ainda pouco abordadas na área, as quais são investigadas no contexto em que ocorrem, por exemplo, sala de aula de uma escola pública.

### **3.2 Pesquisa exploratória**

A pesquisa exploratória (THEODORSON; THEODORSON, 1970) é um tipo de pesquisa que visa tornar “familiar” ao pesquisador e público leitor, o processo ou fenômeno pesquisado em questão. Para a presente pesquisa em vista de se investigar um tema até o presente momento pouco explorado sobre as crenças e emoções em relação à aquisição vocabular.

Ela é muito utilizada para compor a metodologia de trabalhos de ordem qualitativa. Nos quais é possível “explorar”, novas nuances, novos olhares, ou de fato explorar o novo. Com a possibilidade de descobrir mais sobre determinado fenômeno, determinado objeto de pesquisa, contribuindo para se lançar discussões com propriedade de fala, sobre objetos de pesquisa.

Este tipo de pesquisa, tal como em Gil (2008, p. 27), tem como objetivo “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” e “familiarizar-se com o problema”. De recuperar informações, dados sobre o objeto de

pesquisa abordado, trabalhado pelo pesquisador ao utilizar seus instrumentos de pesquisa.

Habitualmente, a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas, semiestruturadas. Deosti (2015, p. 341), ao mencionar a prática exploratória, considera como segue “Professores de línguas têm o privilégio de poderem usar o tempo de aula para discutir o que os incomoda/agrada e ao mesmo tempo utilizar atividades pedagógicas para o ensino do idioma.”

Gil (1989, p. 44) considera que “a pesquisa exploratória tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos [...]” Como uma vantagem de se trabalhar esse tipo de pesquisa, a partir do momento no qual o pesquisador passa “a fazer parte” do ambiente que está pesquisando, levantando dados, ele terá uma percepção possivelmente nova sobre as relações, sobre os objetos de pesquisa. A pesquisa exploratória junto da pesquisa descritiva, se preocupa com a atuação prática, de se estar *in loco*.

### **3.3 Abordagem Contextual**

A abordagem contextual é parte do processo investigativo de crenças. Em Barcelos (2001), a autora trata do estado da arte do construto “crenças”, a autora apresenta três abordagens em que se pode investigar as “crenças”, normativa, metacognitiva e contextual.

Cada uma das abordagens mencionadas acima tem sua importância em relação à construção da forma de investigação desse construto. Contudo, elas acabam divergindo em pontos essenciais como a visão das crenças e até nos instrumentos de pesquisa utilizados, tais como o uso da escala Likert na abordagem Normativa em que apenas faz-se o uso de entrevistas na abordagem metacognitiva, não havendo uma triangulação de dados.

Na abordagem contextual os instrumentos de coleta são ampliados, acrescentando às entrevistas, as narrativas. Nela, Barcelos (2001) enfatiza a importância da cultura de aprender em que as crenças estão alocadas e são representações de aprendizagem de língua da sociedade, além de estarem embutidas nas crenças não apenas os processos mentais, mas estarem em um contexto



específico, sendo contextuais, diferindo assim da abordagem normativa e abordagem metacognitiva.

André (2005, p. 25) pontua que “com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Neste caso, o foco é a crença dos alunos, assim, deve-se pensar como elas afetam o desenvolvimento da aprendizagem vocabular como processo educativo em um contexto específico, sendo ela uma das partes fundamentais da aprendizagem da língua estrangeira, visto que não se pode formar uma comunicação se tiver arcabouço lexical formado no falante.

Aspecto positivo desta abordagem é proporcionar definição mais ampla de crenças, além de considerar o aprendiz *in loco*, um aspecto necessário, o qual as abordagens metacognitiva e normativa não levavam em consideração. Como desvantagem, Barcelos (2001) considera que essa abordagem é mais bem utilizada com um número reduzido de pessoas. Apesar disso, por ser uma abordagem na qual busca-se relacionar crenças e ações, mostrou-se interessante se utilizar dela para esta pesquisa.

A pesquisadora desta pesquisa irá apreender e retratar a visão pessoal dos participantes tal como em André (2012), buscando ser fidedigna as percepções dos alunos. A pesquisa com a abordagem contextual retrata as crenças e opiniões dos sujeitos participantes quanto ao ensino e aquisição de línguas estrangeiras, o qual faz por meio de depoimentos, diálogos, reconstruídos pela transcrição de fala.

A pesquisa também lançou mão de um questionário BALLI, apesar do primeiro ser utilizado na abordagem normativa, visto que auxilia na triangulação de dados e proporciona a pesquisadora conseguir enxergar a questão pelos instrumentos importantes para a pesquisa.

### **3.4 Contexto da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, estabeleceu-se os seguintes critérios: ser uma escola pública na qual se pudesse considerar os resultados da pesquisa<sup>11</sup> feita em 2017 pela pesquisadora, em que os participantes eram alunos da rede pública em Belém. A pesquisadora realizou um mapeamento de escolas entre uma área de quatro bairros da cidade, e apresentou dificuldades em encontrar professores dispostos a

---

<sup>11</sup> Fiz uma análise de necessidades em que busquei ter conhecimento das perspectivas dos alunos sobre o ensino de língua estrangeira em uma escola pública.

participar do projeto, por questões de saúde, pelo tempo que devem ter para realizar as aulas quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio na cidade de Belém do Pará. Esse ambiente escolar foi escolhido por ter sido uma das duas escolas pesquisadas (disponíveis) na região que aceitou a realização do projeto, além de ter o consentimento da professora e dos alunos. Até o momento (Abril de 2021), a estrutura da escola está passando por reformas, dessa forma, no ano de 2020, necessitou dividir espaço com uma escola circunvizinha. Esta escola está localizada na região central da cidade, no bairro de Nazaré. Encontra-se nela uma boa estrutura, com múltiplas salas, ginásio para esportes, laboratórios e biblioteca. Há ainda a divisão dos três turnos em matutino, vespertino e noturno. A pesquisa foi realizada no turno matutino e na turma escolhida (3º ano) havia 40 alunos.

### **3.5 Participantes**

Os participantes, como dito na seção 3.4, da pesquisa foram alunos do ensino médio em uma escola pública de Belém, sendo uma turma do 3º ano, por se tratar de discentes, os quais já possuíam uma aprendizagem mais ampla da língua inglesa, vivenciada, em geral, no ensino público a partir do 6º ano do ensino fundamental II. Por meio dos contatos feitos nas escolas em 2019, havia dois professores que possivelmente viessem a auxiliar na realização no ano de 2020. Em janeiro de 2020 se confirmou a disponibilidade de uma das escolas pesquisadas.

Para a pesquisa, por se tratar de língua estrangeira, foi escolhida a disciplina de língua inglesa. A turma da presente pesquisa tem 40 alunos com a faixa etária da maioria dos alunos entre 17 e 19 anos, com exceção de três alunos, um estudante de 16, outro de 21 e até uma de 27 anos, além disso todos eles são de bairros diversos da capital. Os alunos foram questionados se gostariam de participar da pesquisa, sendo que 21 havia aceitado, no entanto apenas 18 responderam os questionários.

Na escola, as aulas de inglês são de 1h30 minutos, enquanto em outras escolas elas são divididas em 45 minutos cada. Desde a primeira<sup>12</sup> observada do total de três<sup>13</sup>, foi possível perceber as variações do conhecimento em inglês. A maioria (aproximadamente 30, dentre os não faltosos) dos alunos considerava que não sabia

---

<sup>12</sup> A primeira observada coincidiu com a semana de início das aulas para os alunos.

<sup>13</sup> As aulas ocorrem nos dias de 07/02/2020, 14/02/2020 e 13/03/2020.

inglês, apenas alguns alunos (ao menos 5 alunos) possuíam um conhecimento um pouco mais vasto da língua.

A seguir, encontra-se o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Pseudônimo <sup>14</sup>	Idade	Sexo	Curso de idiomas
Sunflower	19	F	Não
Rose	19	F	Não
Caramel	16	F	Não
Lily	26	F	Não
Matthew	17	M	Não
Archie	18	M	Não
William	18	M	Não
John	18	M	Não
Lily	18	F	Sim
Vanessa	18	F	Não
Philip	18	M	Não
Anne	18	F	Sim
Edward	19	M	Não
Mario	17	M	Não
Mary	17	F	Sim
Harry	17	M	Não
Louis	17	M	Não
Nolan	21	M	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

Os participantes da pesquisa não apresentaram idades com variação excessiva, apenas três participantes, Lilac de 26 anos, Nolan de 21 anos e Caramel de 16 anos. Assim, a faixa etária da maioria dos participantes era de 17 anos a 19 anos. Os participantes do sexo masculino eram nove, enquanto as participantes do sexo feminino eram oito.

<sup>14</sup> No ato dos questionários, os alunos ao responderem como gostariam de serem chamados para esta pesquisa colocaram seus nomes pessoais. Por conta disso, a pesquisadora colocou nomes próprios da língua inglesa para cada um dos participantes em vista da preservação da identidade e integridade dos alunos.

### **3.6 Instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa são: questionários fechados de escala Likert (CHIZZOTTI, 2018), narrativas visuais (CONCEIÇÃO, 2020; KALAJA *et al.*, 2008; VIEIRA ABRAÃO, 2006) e entrevistas semiestruturadas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), sendo necessários para a devida comparação dos dados colhidos.

#### **3.6.1 Questionário fechado em escala Likert (BALLI adaptado)**

Nesta pesquisa, dentre os instrumentos de coleta de dados, encontra-se o questionário tal como em Gil (1989), Chizzotti (2018) e Chaer, Diniz e Ribeiro (2011). Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 252) consideram que por meio de questionários é possível haver a “construção desse necessário perfil do estudante”. E na possibilidade de haver dúvidas sobre suas perspectivas serão abordadas entrevistas com os alunos, no qual de tal modo venha a clarear as falas deles.

Os questionários têm suma importância para a presente pesquisa, visto que pode reter-se novas informações dos participantes, “entrelinhas”, indo além da observação. Eles podem deixar despercebidas informações próprias dos participantes, os quais não deixam transparecer, como filtro afetivo, ou por timidez. Apesar disso, não o impede de participar desta pesquisa e de ter sua opinião formada sobre o assunto e revelar hábitos concernentes ao tema pesquisado.

Tal como Gil (1989) pontua em seu trabalho, um questionário deve apresentar características próprias, objetivo e mesmo o número adequado de formulação de questões. Seu objetivo na presente pesquisa é de fato tomar conhecimento das crenças, opiniões, vivências, expectativas, “o universo” no qual se cerca os participantes da pesquisa.

Chizzotti (2018) destaca que o questionário, em suma, deve ser progressivo, iniciando-se em questões mais simples, menos complexas, até desenvolver-se em mais complexas. Ele deve ser claro, conciso em vista de ser compreensivo para os participantes. Assim, devendo ser destacada pelo pesquisador, a opinião dos participantes trará nuances e olhares sobre o seu ambiente, no caso em específico, para a educação, através da opinião formada dos participantes da pesquisa.

Para esta pesquisa, este instrumento possibilita de forma que a autenticidade por meio dos questionários, venha a ser colocada em destaque as múltiplas possíveis

respostas dos alunos participantes, com perspectivas diferentes de crenças quanto à aquisição vocabular. Estabelecendo critérios e delimitando como devem ser feitos, isto conduz a uma boa aplicação de um questionário.

Para tanto como instrumento de pesquisa, o questionário BALLI de Horwitz (1987) foi adaptado no intuito de abarcar as afirmativas pertinentes aos construtos discutidos no segundo capítulo. Nesta pesquisa, o instrumento veio a ser utilizado para investigar as crenças acerca da aquisição de vocabulário na língua inglesa, além de termos acrescentado questões concernentes às emoções vivenciadas nesse processo. O questionário foi adaptado para que os objetivos de pesquisa (investigar as crenças e emoções dos estudantes quanto à aquisição vocabular) se relacionassem com os itens apresentados no inventário original, além da tradução de alguns itens, os quais se correlacionam com o tema pesquisado, sendo possível encontrar itens que foram apenas traduzidos do questionário original.

Em vista da verificação das crenças existentes na atualidade, a partir do período delicado e apreensivo, no qual a população mundial está vivendo, considerou-se importante acrescentar afirmativas que estivessem voltadas às emoções dos participantes em meio ao próprio processo de aquisição vocabular em meio a pandemia da COVID-19. Para tanto, foram adaptadas 15 afirmativas sobre os construtos aquisição vocabular e crenças, além de adaptar oito afirmativas sobre as emoções e crenças em relação à aquisição vocabular.

No questionário, para cada afirmativa apresentada aos alunos, havia uma escala de 05 itens: 1. Concordo plenamente (5 pontos), 2. Concordo (4 pontos), 3. Nem concordo nem discordo (3 pontos), 4. Discordo (2 pontos) e 5. Discordo plenamente (1 ponto). Cada um desses continha uma pontuação específica, que foi estipulada no intervalo de 05 pontos à 01 ponto sendo atribuída de forma decrescente aos itens, a exemplo de “1. Concordo plenamente (5 pontos)”. Após responderem a todas as afirmativas do inventário, calculamos a média dos valores de cada item que os participantes atribuíram (vide quadros 04 e 05 na seção 4.1).

Como primeiro procedimento para coleta de dados, foi feito um questionário para elaborar o perfil dos alunos e o BALLI adaptado, eles foram conduzidos em outubro de 2020. Ele foi desenvolvido por meio da ferramenta *Microsoft Forms* e aplicado de modo *online* do período de 12 de outubro até 25 de outubro de 2020 para facilitar a aplicação feita pela pesquisadora e para o envio dos participantes.

Para o envio dos questionários foi necessário contatar a professora de inglês da turma selecionada, assim ela entrou em contato com o representante dela. Ele, por meio de aplicativo de mensagens, questionou o grupo de estudantes do 3º ano. 21 dos 40 alunos aceitaram participar da pesquisa. No entanto, apenas 18 preencheram o instrumento, conforme dito acima. O envio do instrumento mencionado foi pelo mesmo aplicativo de mensagens, sendo feito pela pesquisadora. Além dos questionários, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual se encontra no apêndice A.

### **3.6.2 Narrativa visual**

Para a presente pesquisa foram aplicadas as narrativas visuais (ARAGÃO, 2016; CONCEIÇÃO, 2020; KALAJA *et al.*, 2008; PAIVA, 2008; VIEIRA ABRAÃO, 2006).

A narrativa visual tem sido cada vez mais utilizada para compor pesquisas qualitativas. Paiva (2008) nomeava o instrumento como “Narrativa Multimídias de Aprendizagem”, considerando-as como emergentes, e de fato, aos poucos foram incorporadas por pesquisadores da área de L.A.

Os “desenhos”, tal como descritos em Vieira Abraão (2006), podem vir a auxiliar na melhor percepção dos dados de pesquisa, utilizando junto a outros instrumentos de pesquisa como parâmetro e verificação das informações colhidas em questionários e entrevistas.

Kress (2011 *apud* CONCEIÇÃO, 2020) considera que as imagens visuais (N.V) são necessárias para a compreensão da sociedade contemporânea. De fato, por meio da fala do autor acima, no decorrer das análises encontradas no capítulo 04, constata-se a importância das narrativas dos participantes para uma melhor compreensão do processo de vivenciado por alunos na pandemia.

Assim, a narrativa visual foi aplicada após o questionário BALLI adaptado. A N.V apresentou como objetivo: a) obter crenças e emoções mais detalhadas dos alunos que escolheram mais de 4 vezes “Nem concordo e nem discordo” no questionário e b) identificar o que eles acreditam em relação à aprendizagem de palavras em inglês, para desta forma complementar o que foi descrito nos questionários fechados.

Em relação ao objetivo “a” acima, busca-se compreender mais a fundo o que os alunos participantes da segunda etapa da coleta de dados, de fato, acreditam ser

à aprendizagem de vocabulário e as emoções concernentes a este processo. Cabe ressaltar que a partir das respostas do questionário em escala Likert, não é possível ter respostas mais amplas, sendo necessário aplicar outros instrumentos, por terem selecionado mais vezes a alternativa “nem concordo e nem discordo”, não explicitam assim, a razão e o motivo da escolha da afirmativa, possivelmente por não terem uma opinião maior e mais embasada sobre ela, o qual havia intrigado a pesquisadora, cabendo igualmente, se fazer necessário fornecer uma explicação detalhada sobre tal escolha.

Para comporem este instrumento de pesquisa, haviam sido selecionados cinco dos dezoito participantes da presente pesquisa: Rose, Matthew, Archie, Louis, Vanessa, para haver o devido esclarecimento sobre o que de fato os alunos pensam e compreendem sobre a aquisição de vocabulário em língua inglesa, tal como das emoções concernentes a esse processo no período da pandemia da COVID-19.

No entanto, Louis e Rose não puderam continuar na pesquisa. O primeiro não retornou os contatos feitos para a N.V e a segunda por estar com problemas familiares. Assim, foi solicitado a outros dois alunos, Mary e Edward que haviam selecionado 05 vezes, o item “Nem concordo e nem discordo”, os quais aceitaram participar dessa etapa.

Quadro 2 - Média das respostas dos participantes da segunda etapa

<b>Participante</b>	<b>Média</b>
Archie	4,05
Matthew	3,52
Vanessa	3,60
Mary	4,05
Edward	3,34

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Desta forma, a narrativa visual foi devidamente formulada depois das respostas terem sido enviadas pelos participantes, de forma que se elaborou um tema para a composição da resposta visual fornecida pelo aluno: “Como você percebe e sente a própria aprendizagem de palavras em língua inglesa em meio a uma pandemia?”. Ainda, foi feito o primeiro contato com os alunos, por aplicativo de mensagens, foi questionado se eles estariam disponíveis para participar da segunda etapa da coleta de dados.

A pesquisadora explicou aos participantes a necessidade da entrega de um desenho com o tema já descrito acima. Houve três participantes que demonstraram insegurança para a entrega do desenho. Eles afirmaram não saberem compor este tipo de peça artística, mas ao explicar que poderiam criar por meio de aplicativo de desenho e introduzir colagens de imagens, os alunos aceitaram o intrigante desafio.

Para a aplicação das narrativas visuais foi fornecido o período de duas semanas para os alunos entregarem suas composições (26/10/2020 até o dia 20/11/2020) as quais deveriam fazer uma fotografia de seu desenho (feito à mão) ou por meio de aplicativo de desenhos, de forma que os participantes tivessem a devida liberdade e pudessem explorar sua criatividade e expressão por um formato artístico.

Matthew, Archie e Vanessa fizeram suas narrativas visuais no aplicativo *Paint* pertencente ao sistema operacional de computadores *Windows*. No entanto, Edward e Mary fizeram um desenho a mão, por apresentarem mais segurança com essa habilidade. Ainda, o participante Archie buscou trabalhar com a multimodalidade, indo além de uma única imagem, criando um texto multimodal, com a inserção de figuras pertencentes a desenhos animados, utilizando frases, vocabulários próprios dos contextos de inserção que o participante desenvolveu.

Desse modo, para a análise e devida categorização das narrativas visuais, baseou-se nos trabalhos de Aragão (2008, 2016) e Barcelos (2001, 2015), assim como do diagrama abaixo representado da gramática do design visual, no qual há presente metafunções pelas quais é possível analisar a narrativa visual. Apresentando, desta forma o objetivo de analisar os desenhos externamente, esses trabalhos, pelos temas abordados neles, buscou-se analisar os elementos que denotassem emoções e processos de estudo na aprendizagem de vocabulário.

A pesquisadora considera acerca do processo de observação e análise de uma N.V, a necessidade de contemplar-se os pontos discutidos na gramática do design visual (KERR; VAN LEUWENN,1996), de forma que a devida interpretação dos desenhos apresentados pelos participantes, podem ser feitos pela metafunção “imagem-observador”, visto ser necessário para alcançar uma amplitude dos significados das crenças dos alunos deste trabalho, refletindo a partir do olhar externo desta pesquisadora e o entendimento do contexto deles.

### **3.6.3 Entrevista semiestruturada**



Neste instrumento, selecionou-se autores (DUARTE, 2004; FONTANA; FREY, 1994; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) que contribuíram para a devida reflexão sobre o uso dele e suas implicações.

Para a coleta de dados se enfatiza a importância da entrevista, Fontana e Frey (1994) mencionam que esse instrumento de pesquisa vem a ser uma poderosa forma de compreensão humana e para Meirinhos e Osório (2010) consideram que o instrumento entrevista tem a capacidade de obter características únicas.

Utilizar-se de entrevistas nesta pesquisa é de fato importante, além de ser necessário para a triangulação dos dados, é um instrumento capaz de auxiliar na compreensão das falas e ações dos participantes de uma pesquisa. De forma que se forem semiestruturadas, perguntas podem “surgir” diante de uma nova informação gerada pelo participante da pesquisa.

As entrevistas, como instrumento da presente pesquisa, têm o objetivo de elucidar mais o qual foi selecionado nos questionários (crenças-BALLI adaptado) e desenhado nas narrativas visuais. Tendo o intuito de auxiliar na triangulação dos dados, além de poder fornecer uma possibilidade de respostas mais abertas, mais livres, sem que estejam colocadas em alternativas presentes nos instrumentos.

Duarte (2004, p. 215) constata a necessidade de se utilizar entrevistas quando se busca mapear crenças dentre outros construtos. Tal como segue logo abaixo.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 215).

Quanto à importância de se utilizar de entrevistas para esta pesquisa, deve-se a necessidade de serem clarificadas as respostas dadas nos questionários e na narrativa escrita, além de observação de aulas.

Duarte (2004, p. 216) considera que “Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal”, elas não podem ser conduzidas de qualquer forma, sem a devida preparação ou mesmo um estruturado roteiro de perguntas. Longe de ser uma conversa informal, as entrevistas devem partir do pressuposto de que são um meio de coleta de dados, no possa-se clarificar as perspectivas dos alunos participantes.

Para as entrevistas desta pesquisa, foram escolhidas perguntas com a forma semiestruturada, nas quais os alunos têm a liberdade de responder, podendo assim

elucidar as respostas dos participantes, logo após o uso de questionários e narrativas visuais, que compõem os instrumentos de levantamento de dados sobre as crenças dos alunos.

Os participantes desta pesquisa ao responderem as entrevistas, as quais foram realizadas após as respostas dos questionários (BALLI adaptado) e nas narrativas visuais apresentadas pelos alunos, nas quais houve a perspectiva dos alunos sobre a aquisição vocabular em língua inglesa, assim, foi possível verificar suas emoções no primeiro e no segundo instrumento de pesquisa.

Além de se esperar uma comparação entre as falas dos participantes de pesquisa, não com intenção de haver um *ranking* entre eles, mas de perceber suas similaridades e suas diferenças, visto que apesar de comunidade, o ambiente escolar é também um local no qual diversos indivíduos convivem entre si.

Para a transcrição das falas destes participantes foi escolhido o método apresentado por Marchuschi (2008)<sup>15</sup> amplamente divulgado como sistema de importante uso em pesquisas qualitativas que apresentam esse instrumento. As entrevistas foram feitas no período de 30 de novembro de 2020 a 07 de dezembro de 2020 pelo aplicativo *WhatsApp* (pela proximidade dos alunos dele) e elas tiveram a duração de aproximadamente 60 minutos cada.

Abaixo, encontra-se um quadro que contempla as perguntas e os instrumentos de pesquisa e qual deles se propõe a responder.

---

<sup>15</sup> As siglas foram apresentadas nas seções pré-textuais.

Quadro 3 - As perguntas de pesquisa e os instrumentos de pesquisa utilizados para achar as possíveis respostas

Instrumentos de pesquisa Perguntas de pesquisa	Questionário fechado	Narrativa visual	Entrevista semi-estruturada
Quais as crenças que os alunos possuem acerca da aquisição vocabular no próprio cotidiano?	X	X	X
Quais as emoções vivenciadas pelos alunos quanto à aquisição de vocábulos em língua inglesa?	X	X	X
Qual a relação entre as crenças e emoções da aprendizagem de alunos no que se refere à aquisição vocabular?			X

Fonte: elaborado pela autora, inspirado em Souza (2019).

### 3.7 Procedimentos para a coleta de dados

Em primeiro plano foi feito o contato com a escola participante (dezembro de 2019), por meio da vice-diretora do local para que houvesse a permissão da realização do projeto de pesquisa. Logo após, foi feito contato com a professora em questão. Em seguida, a pesquisadora falou com a turma participante (fevereiro de 2020) e explicou o processo que se desenvolveria por três meses. Os estudantes, ao tornarem-se cientes da pesquisa, acataram com a proposta da observação.

Em outubro de 2020, foram enviados aos alunos por meio de aplicativo de mensagens o questionário de perfil e o de escala Likert (BALLI adaptado). Assim, os participantes apresentaram a narrativa visual e as entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas em novembro de 2020. Nesta parte da investigação se dará a perspectiva dos alunos por meio destes instrumentos utilizados para a pesquisa sobre a aquisição de vocabulário.

Após o envio dos questionários e do recebimento das respostas, foram aplicadas as narrativas visuais e cerca de um mês depois foram feitas as entrevistas

semiestruturadas. As duas, descritas e analisadas podem ser encontradas na seção “Análise de dados”.

### **3.8 Procedimentos para a análise dos dados**

Depois de feita a coleta de dados, os procedimentos para a devida análise de dados foram realizados seguindo o roteiro abaixo:

- a) Coleta de dados por meio de questionário em escala, narrativa visual e entrevista semiestruturada, no que se refere às crenças e emoções sobre a aquisição vocabular de inglês por estudantes da rede pública;
- b) Tabulação dos dados coletados a partir do questionário BALLI adaptado;
- c) Classificação dos dados numéricos no que se refere às crenças e emoções dos alunos em tabelas que são organizadas de modo que observamos o número de participantes que selecionou cada grau de concordância com as afirmativas apresentadas no questionário BALLI adaptado;
- d) Descrição de dados coletados por meio da narrativa visual e da entrevista semiestruturada no que se refere às crenças e emoções pesquisadas;
- e) Análise de conteúdo (BARDIN, 2004);
- f) Identificação das crenças, emoções dos participantes;
- g) Categorização das crenças e emoções dos participantes;
- h) Triangulação dos dados coletados com o questionário em escala, narrativa visual e entrevista semiestruturada (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2007, 2009);
- i) Análise e discussão no que se referem às crenças e emoções sobre a aquisição vocabular de língua inglesa pelos participantes.

A análise de dados foi feita por meio dos autores citados na fundamentação teórica, com a abordagem contextual vista em Barcelos (2001) como foram utilizados os questionários BALLI adaptado, às narrativas visuais e as entrevistas para se relacionar com o que fora pesquisado em/na literatura estudada.

Analisar deve ir além de interpretar os dados, buscando compreender os porquês e como das respostas dos participantes, “decompondo” em partes substanciais as suas falas como Gomes (2011) relaciona. Para tanto, nesta etapa

deverá seguir pela análise de conteúdo tal como Bardin (2004) pontua, abaixo foi dissertado sobre o processo da análise de dados.

### **3.8.1 Pré-seleção de materiais**

Esta seleção da literatura concernente ao tema de pesquisa é imprescindível para a posterior análise de dados ou conteúdo. Pois, nesta etapa deve-se buscar na literatura aspectos sobre o tema, além de buscar o método, instrumentos, selecionando com os que de fato são pertinentes para a pesquisa.

### **3.8.2 Interpretação e descrição**

No segundo passo da análise de dados, após a coleta de dados, procura-se realizar a ligação entre a literatura e os dados em que é feita a descrição do problema de pesquisa, e se for o caso relacionar com hipóteses. Na presente pesquisa foram relacionados a literatura e dados coletados com os objetivos de pesquisa e perguntas de pesquisa.

Bardin (2004) pontua que a descrição busca fazer a estrita relação entre referencial teórico e dados coletados como, por exemplo, questionários e entrevistas. Augusto et al. (2013) consideram que na interpretação, busca-se refletir intuição com embasamento, ocorrendo aprofundamento de ideias levantadas pelo problema de pesquisa, aprofundando os resultados, sendo feito em cada instrumento de pesquisa utilizado.

### **3.8.3 Categorização**

A categorização é uma parte fundamental na análise de dados, pois ela consegue sistematizar e delimitar cada parte componente das respostas dos participantes da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 221) consideram que “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. Assim, eles sistematizaram as informações, as quais foram devidamente coletadas durante a pesquisa. Elas foram separadas tal como segue: crenças dos alunos e emoções dos alunos. As crenças estão subdivididas logo após a coleta e análise das respostas.

Segundo André e Lüdke (1986, p. 49), “A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.” A categorização das respostas não se trata de mera exposição das falas dos participantes, mas uma discussão sobre elas, trazendo um novo olhar, além do apresentado pela fundamentação teórica.

#### **3.8.4 Triangulação**

Quando se busca analisar os dados, seu primeiro gesto deve ser organizar os autores pesquisados, depois organizar as respostas dos instrumentos de pesquisa, logo após separá-las em categorias, e desse modo enfim realizar a análise dos dados (no fim da seção encontra-se um cronograma) por meio da triangulação.

Baternelbs (2013, p. 1) afirma que “quando o pesquisador optar pela entrevista, já de antemão deve saber que sua análise será de discursos e, por conseguinte, mais detalhada sobre um determinado problema”. O pesquisador ao analisar as entrevistas irá contribuir para uma triangulação dos dados. Logo após serão categorizados segundo as respostas dos participantes da pesquisa em um mesmo “bloco” de respostas para a devida análise.

Nesta seção discutiu-se como foi feita a análise de dados. A análise necessita seguir um processo dividido em etapas, pré-seleção de materiais, descrição e interpretação, categorização e triangulação. Cada uma é necessária para que os dados possam ter a devida forma de tratamento e organização.

### **3.9 Considerações éticas**

Realizar uma pesquisa seja quantitativa ou mesmo qualitativa é necessário levar em consideração a questão ética. Não se trata de apenas de entregar um termo de compromisso, pedindo-se para o participante ler e assinar, mas de ter o devido cuidado com todo o processo de investigação.

Busca-se, desde o tribunal de Nuremberg (ARAÚJO, 2003), não repetir erros e abusos em pesquisas realizadas com seres humanos. Para tanto foram criados os comitês de éticas, os quais delimitam por quais caminhos a pesquisa científica deve andar. De forma que, apresente-se validade e preserve assim a dignidade do ser humano participante da pesquisa.

André (2013) considera ser necessário “garantir aos informantes o sigilo das informações e provavelmente o controle sobre o conteúdo e a publicação dos dados”, deixando-se claro aos participantes que serão respeitados, em suas crenças no âmbito desta pesquisa.

Ao se lidar com o ser humano deve-se ter em mente que apesar de o pesquisador acreditar que o trabalho em nada deve prejudicar, ou causar perturbação nos participantes, mas é imprescindível dar abertura para que eles estejam seguros da confiabilidade e de que seus dados estarão em sigilo total e que de fato não se procura prejudicá-los.

Para tanto esta pesquisa levará em consideração a posição teórica de Flick (2007, 2009) segundo a qual conduz a reflexão do comportamento necessário a um pesquisador, como ser justo, ser um pesquisador confiável em relação à confidencialidade dos dados registrados na pesquisa, além de fornecer ao participante confiança no trabalho desenvolvido. Ao realizar o primeiro contato com a turma escolhida para as observações, havia explicado como se daria a pesquisa, em que momentos seriam aplicados os questionários e entrevistas.

A pesquisadora entregou o termo de compromisso antecipadamente (cerca de sete meses antes da aplicação dos instrumentos para coleta de dados) aos responsáveis pela escola administrativamente (diretora) e aos responsáveis pelos alunos no ambiente escolar, a professora que auxiliou na condução desta pesquisa.

Durante todo o processo de pesquisa, deixou-se claro que caso os participantes desejassem retirar o seu consentimento, eles teriam total liberdade de o fazer. Além de a pesquisadora estar disposta a qualquer momento auxiliar com as dúvidas dos participantes sobre todas as partes de âmbito material da pesquisa.

Além de terem sido coletadas as assinaturas dos termos de compromissos pelos seus responsáveis e pelos alunos que apresentassem 18 anos ou mais para a realização da devida pesquisa. Seus nomes foram mantidos em sigilo e ao citar suas falas, foi colocado um pseudônimo para identificar cada participante.

### **Síntese do Capítulo III**

O presente capítulo dedicou-se descrever como foi feita essa pesquisa. No primeiro momento, apresentou-se a natureza deste trabalho tal como em Meirinhos e Osório (2010), exploratória (GIL, 2008) além da devida investigação das crenças por

meio da abordagem contextual (BARCELOS, 2001). Para tanto, foi utilizado três instrumentos de pesquisa: questionário BALLI adaptado (HORWITZ, 1985), narrativa visual (ARAGÃO, 2005, 2017; CONCEIÇÃO, 2020) e entrevista semiestruturada (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010). A pesquisa foi realizada com 18 alunos do 3º ano estudantes de uma escola pública em Belém do Pará. Quanto o procedimento de coleta de dados, no primeiro instrumento houve a divisão em duas seções: a primeira voltada ao inventário de crenças acerca da aprendizagem de vocabulário e o segundo quanto as emoções dos participantes no processo de estudo durante o período pandêmico. No segundo instrumento foi solicitado aos cinco alunos com o número maior de seleção das alternativas “nem concordo nem discordo”, uma composição artística sendo relacionada ao tema deste trabalho, sendo feita em aplicativo de computador ou por meio de papel e instrumentos de desenho em geral. Assim que os dois instrumentos foram respondidos, foi requisitado que participassem de uma entrevista semiestruturada na qual pudessem ser esclarecidas as dúvidas surgidas acerca de suas respostas nos dois primeiros.



## **CAPÍTULO IV- RESPOSTAS ESSENCIAIS PARA O TECER DAS CRENÇAS E DAS EMOÇÕES**

### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste capítulo, será apresentada a análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos instrumentos de dados, embasados na teoria e na metodologia já discutidas nos capítulos anteriores. Para que haja uma melhor compreensão e organização dos dados fornecidos pelos participantes, este capítulo foi dividido em seções referentes aos objetivos específicos da presente pesquisa, contemplando os instrumentos de pesquisa. Na seção 4.1 serão discutidas, por meio dos dados fornecidos pelos participantes, as crenças quanto à aprendizagem de vocabulário dos alunos. Na seção 4.2 serão discutidas as respostas coletadas quanto às emoções concernentes ao processo vivenciado. Na seção 4.3 discutiu-se a relação entre as emoções dos alunos e o processo de aprendizagem das palavras em LI. Na seção 4.4 encontra-se a triangulação dos dados após a categorização dos resultados colhidos na pesquisa.

#### **4.1 Aprendizagem de vocabulário**

Esta subseção da análise de dados buscou discutir os dados encontrados nas respostas fornecidas pelos participantes. Ela encontra-se dividida em duas subseções: a primeira (4.1.1) relaciona-se às respostas fornecidas pelos participantes em relação às crenças e à aprendizagem de vocabulário, e a última (4.1.2) é voltada aos hábitos de estudo concernentes à A.V; o papel dos professores na aprendizagem de palavras em L.I (4.1.3); explicando sobre a escola pública e a aprendizagem de palavras em língua inglesa (4.1.4).

##### **4.1.1 Crenças em relação à aprendizagem de vocabulários**

Acerca do vocabulário estudado, os alunos relataram nos três instrumentos suas perspectivas sobre a aprendizagem de palavras quanto ao estudo no ambiente escolar, os métodos de estudo, assim como sobre o papel da professora no decorrer do ano letivo de 2020.

No intuito de haver um mapeamento inicial a respeito das crenças sobre o constructo mencionado acima, havia sido solicitado o preenchimento da primeira parte

do questionário BALLI adaptado. Ele apresentou, por meio das alternativas<sup>16</sup> escolhidas pelos participantes, variações significativas entre as afirmativas apresentadas a eles. Mostrou-se uma tendência maior para as opções “concordo plenamente” e “concordo”, cabendo destacar que as afirmativas<sup>17</sup> de números 08, 09 e 11 apresentaram uma concordância maior entre os alunos (cf. quadro 4).

As respostas dadas pelos participantes na primeira parte do questionário<sup>18</sup> BALLI adaptado foram mais favoráveis aos itens “concordo” e “concordo plenamente”, como listado anteriormente, na maioria das afirmativas, com exceção das afirmativas de nº 07 e 14.

Desse modo, as afirmativas de nº 02 e de nº 14 apresentaram médias iguais, e assim houve escolhas mais diversificadas entre os 18 participantes. Na primeira estabeleceu-se a predominância do item “concordo”, e na segunda, do item “discordo”.

A afirmativa 08 é de fato intrigante porque, tal como visto nas observações<sup>19</sup>, foram poucas as oportunidades que os alunos tiveram em sala de aula para a repetição oral de palavras em inglês<sup>20</sup>. Já a afirmativa 09, pela leitura de textos em sala, foi de fato constatada pela pesquisadora, em alguns momentos de explicação de textos e poemas relacionados ao tema empregado (tolerância racial) pela professora nas primeiras aulas. A afirmativa 11 trouxe uma crença já apresentada em Horwitz (1987) no BALLI, a qual lida com a crença geral da aprendizagem de palavras em inglês.

#### **4.1.2 O papel dos professores na aprendizagem de vocabulário em L.I**

Os alunos consideram que os professores são, de fato, essenciais para a aprendizagem de palavras em língua inglesa. Ainda, em especial Edward e Matthew mostraram apreço ao ensino ministrado pela professora atual para o vocabulário em língua inglesa. Em suas falas, consideram que o suporte e o auxílio prestados por ela na pandemia da COVID-19 (HODGES *et al.*, 2020) quanto ao estudo e

<sup>16</sup> 1. Concordo plenamente (CP); 2. Concordo (C); 3. Nem concordo nem discordo (NC/ND); 4. Discordo (D) e 5. Discordo plenamente (DP).

<sup>17</sup> 08- É importante repetir e praticar oralmente novos vocabulários.

09- É possível entender uma palavra em inglês pelo contexto.

11-Um aprendiz de língua inglesa deve sempre aprender novas palavras.

<sup>18</sup> Encontram-se no apêndice C.

<sup>19</sup> As observações de aulas ocorreram antes do início do isolamento social da pandemia da COVID-19.

<sup>20</sup> A professora nas duas aulas observadas trabalhou com repetições, tal como descrito na seção “triangulação de dados” (3.8)

desenvolvimento da proficiência linguística foram de grande valia, tal como apresentado nas falas<sup>21</sup> que seguem nesta subseção.

Na entrevista de Edward foi possível constatar que há, por parte do aluno, um interesse pela aquisição de palavras em língua inglesa. Ela é principalmente feita na pandemia pela presença de videoaulas de professores da disciplina L.I e de séries legendadas no idioma. Quando perguntado sobre o que poderia ser feito no intuito de aprimorar a aprendizagem de palavras no contexto geral das aulas de inglês, Edward respondeu que é importante a presença de dinâmicas e atividades nas quais os alunos pudessem praticar mais a pronúncia das palavras em sala de aula. A fala encontra-se abaixo:

Excerto 01: eu acho que, sei lá, no meu caso, eu gostaria de aprender mais, eu queria que tivesse mais, (...) (...) **dinâmica**. (...) **Então qualquer coisa que fosse melhorar a pronúncia das palavras**, acho que seria interessante e eu acho que falta muito ainda isso, **não tem muito** (...). [Edward-entrevista]

A fala de Edward compartilha também as necessidades reconhecidas por outra participante, Vanessa, a qual as discute em sua entrevista ao responder às questões de números 01 e 02 (cf. apêndice E). Ela percebe que o professor precisa desenvolver dinamismo nas aulas e atividades nas quais desenvolva-se a habilidade oral de *Speaking*, assim como mencionado na seção teórica (BONI, 2003). Tal como segue:

Excerto 02: Desenvolver aulas práticas por meio da **conversação** [...]. Acho que por meio de atividades que façam o aluno interagir com o inglês. [Vanessa, entrevista]

Vanessa faz, no excerto abaixo, uma sugestão para os professores da escola pública de L.I. Ela considera a necessidade de haver uma variação na escolha de atividades, tornando-as dinâmicas, assim como Matthew o faz no excerto 06. Isso torna as aulas de língua inglesa um processo mais interessante e apropriado, segundo esses participantes:

Excerto 03. Bom, acho que tipo pela **variedade de atividades e pela metodologia**, fazendo com que o aluno tenha mais vontade de aprender. [Vanessa, entrevista]

---

<sup>21</sup> Algumas palavras foram grifadas para dar a devida relevância ao que foi falado pelo aluno em sua entrevista.

A participante, no excerto exposto acima, percebe que se o(a) professor(a) ministrar uma aula que seja diversificada por atividades variadas e metodologia empregada pelo(a) professor(a), o ensino torna-se mais fluido, facilitando, desta forma, a aprendizagem de vocabulário. Ademais, em outra resposta fornecida por Edward, ele elogia a professora do 3º ano e os esforços feitos por ela para que os alunos consigam aprender palavras em língua inglesa. Dessa forma, o pensamento do participante condensa a crença encontrada em Mello (2008). Tal como segue:

Excerto 04: Na minha escola atual né, que eu tô, (...) **acho que a professora é muito boa e o ensino tem sido muito bom**, sabe? tipo, como eu te falei, teve **dinâmicas diferentes que fizeram eu aprender mais**, e eu vi que tinha um **apoio maior**, sabe? **E isso ajudou bastante**. [Edward-entrevista]

Então, Edward considera que as dinâmicas feitas em sala trouxeram uma maior motivação. Essa emoção, pelo relato do aluno, foi derivada do ambiente proposto pela professora e pela escola na qual os participantes estavam estudando antes do começo da pandemia. Por esse relato, percebe-se ser possível haver um panorama mais positivo do sistema de ensino público, indo além de prognósticos feitos por inúmeros atores sociais entrevistados em pesquisas (COELHO, 2005; BARCELOS, 2007).

O participante considera como a forma correta de se aprender vocabulário aquela apresentada e discutida em sala pela professora. Por mais que Edward tenha a própria forma de retenção e estudo de palavras, ele toma em consideração a metodologia de ensino apresentada nas aulas de língua inglesa, assim como fora discutido em Mello (2009). O excerto encontra-se a seguir:

Excerto 05: Eu acho que o que é passado na sala de aula é meio que nos dá um exemplo, na nossa vida de **como que é a forma certa**<sup>22</sup> [Edward, entrevista]

No entanto, o colega de Edward (Archie) não dava a mesma atenção e importância para o que era visto e aplicado pela professora no período das aulas presenciais. Archie, por já ter tido acesso à maioria das palavras que estavam sendo ensinadas em sala, relatou ter pensamentos alheios durante o processo, agindo sem a devida e necessária atenção, prejudicando-o em outras aulas, nas quais ele teria acesso a novos vocabulários, algo, em geral, parte do processo de autonomia de um aluno quanto à língua inglesa. Tal como segue:

---

<sup>22</sup> Referindo-se ao ensino de gramática e estrutura em sala.

Excerto 06: Em aprendizagem de palavras na hora da aula é: eu nunca me importei muito, eu **sempre ficava viajando no meio da aula**. (...) porque **na maioria das vezes o que ela falava era alguma coisa que eu já tinha aprendido** no, em músicas ou em jogo, muitas vezes aparecia várias coisas lá e eu ficava tipo, sabe, **eu já sei um pouquinho dessas coisas aí**, mas quando era uma palavra que eu **não sabia, dificilmente eu conseguia**. [Archie, entrevista]

No excerto de nº 06 citado acima, foi possível notar o entusiasmo do participante Matthew na aula de L.E, enquanto pelo relato de Archie registra-se a ausência dessa emoção. Essa desmotivação, segundo o participante, era causada pelo vocabulário que ele já havia aprendido, fazendo com que a aula ministrada pela professora não tivesse valor para ele.

Archie continua sua entrevista com seu breve relato acerca dos professores de inglês com quem teve o devido contato durante seu ensino fundamental. Atribui, em certo modo, uma monotonia pela presença do mesmo conteúdo em sala, o verbo *to be* (ser/ estar em português). Desta forma, constata que o conhecimento contido em si advém das técnicas de tradução em textos, além das estratégias fornecidas pelo professor, tal como segue:

Excerto 07. A minha experiência que eu tive com aprendizagem em escola pública no inglês (...) foi a maioria foi **o verbo “to be”** que normalmente eu dei isso no fundamental todo praticamente foi o verbo *to be* e só no último ano do meu ensino fundamental que eu **comecei a traduzir textos**, tipo pegava o texto bruto e traduzia ele bruto mesmo, **sem o uso de técnicas** e nada. Isso foi até legal, eu achava legal ter que traduzir assim, **sem uso de técnicas porque vê o que faz sentido assim pra ti**, tu ver o contexto assim, **o professor explicava**, dava bastante coisa assim. [Archie, entrevista]

Archie, ao responder à segunda pergunta da entrevista (vide o excerto de nº07), considera que as aulas de língua inglesa são voltadas apenas para a forma do verbo ser/estar desta L.E, cabendo ao seu estudo autônomo, no ato de traduzir, alcançar a devida proficiência. No entanto, apesar de não atribuir o necessário crédito para o professor, ele menciona que o docente tinha importância no processo de tradução, explicando os vocabulários da L.I.

Mary, tal qual Archie, enfatiza a importância da tradução para a leitura guiada dos textos em salas de aula de língua inglesa. Ela considera que isso auxilia na retenção dos vocabulários, trazendo significado e utilização das palavras, por exemplo, no ambiente escolar e nas residências dos alunos. Abaixo encontram-se dois trechos da entrevista:

Excerto 08. Eu acho que pelo **pouco tempo de aula** que cada professor tem, eles já chegam na sala de aula, passando várias atividades e às vezes **não dá tempo de traduzir cada palavra**, acho que eles poderiam passar textos e colocar a tradução embaixo dos textos assim, que ficaria até melhor para **o aluno gravar mais** (...) Eu acho que quando os professores passam atividades, textos na sala de aula com a **tradução é bem mais fácil**, porque a gente pode praticar na sala de aula e em casa mesmo, então fica bem mais fácil de aprender, e utilizar. [Mary, entrevista]

Mary mostra a importância da tradução para a compreensão de textos em L.E para a sua aprendizagem de palavras. Ademais, a participante julga ser vital, para a aprendizagem de palavras, o professor apresentar textos acompanhados de uma versão bilíngue, estabelecendo e possibilitando a comparação entre ambas as línguas estudadas. No entanto, ela acredita que os professores de inglês, em geral, da escola pública, não gerenciam o tempo de suas aulas de forma apropriada. Esta crença pode ser vista no excerto nº 09 de Matthew e em Lima (2005).

Matthew, diferentemente de Mary, considera essencial a presença do docente para a eficiência do processo de aprendizagem em inglês, em especial da professora atual, o que pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 09: Até mesmo porque eu estando dentro de casa, tenho mais tempo pra fazer a minha pesquisa, de tentar tirar essa minha dúvida com não só com **a minha professora da escola**, mas também com outros professores pela internet que deixam o mesmo material sobre o que nós estamos estudando, e **não me sinto tão confuso** em relação aos assuntos, tanto por pela parte, **assim que surge alguma dúvida, posso pesquisar sobre**, e tentar esclarecer ela quase que de imediato (...) eu estando aqui na minha casa, tanto pelo fato **da professora estar nos guiando bem**, nos dizendo o que nós devemos estudar e por onde seguir. [Matthew, entrevista]

Matthew apresenta pontos, segundo ele, positivos do estudo em sua casa. Ele se considera um aluno que tem muitas dúvidas a respeito da língua inglesa. Além disso, ele percebe que no estudo feito por meio da internet é possível encontrar professores do mesmo idioma, os quais podem vir a auxiliá-lo em suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Na presente seção foram analisados os dados apresentados pelos participantes na entrevista a respeito do papel dos professores quanto à aprendizagem vocabular. Os relatos dos alunos trouxeram informações cruciais para o debate deste presente trabalho, visto que a crença apresentada por Matthew no excerto 09 e por Mary no relato 10 já havia sido discutida em Lima (2005). Além disso,

houve participantes que teceram elogios ao trabalho realizado por sua professora, a qual diversificava as atividades desenvolvidas em sala de aula presencial.

#### **4.1.3 O papel da escola pública na aprendizagem de palavras em língua inglesa**

A escola pública fez parte dos relatos dos alunos durante as entrevistas. Em sua fala, Vanessa considera serem essenciais, para a aprendizagem do idioma, aulas práticas de forma que sejam úteis para a comunicação em língua inglesa, tal como segue abaixo:

Excerto 10. Acho que o panorama da escola pública **precisa ser de qualidade** e precisa ter **metodologia de ensino, tipo com as aulas práticas**, por exemplo é uma forma de metodologia **de grande valia**. [Vanessa, entrevista]

Archie, por sua vez, sugere para as aulas em escola pública e ao que parece também para a escola privada, músicas e livros da atualidade, divulgados nos últimos anos.

Excerto 11. O uso de músicas **atuais e não músicas antigas e chatas**. Trechos de livros que mais fazem sucesso entre **o público jovem**. [Archie, entrevista]

O participante do trecho acima, no momento da aula remota, de certo modo “refutou-se”, visto que a professora colocou uma música da banda One Direction (2010-), a qual há pouco tempo era prestigiada pelo público adolescente, sendo substituída pela ascensão das bandas sul-coreanas como BTS (2013-). Ele, durante a aula, fez comparação com um grupo musical brasileiro.

Abaixo, o participante Archie também atribui importância aos jogos eletrônicos em língua inglesa para a aprendizagem autônoma do idioma.

Excerto 12. Sempre joguei muito e antes como jogos antigamente não tinham muita, **poucos deles tinham dublagem ou legenda pra português** e eu aprendia eles jogando lá e **simplesmente jogando, eu não sei como aprendia**, mesmo **eu não vendo a tradução** é uma coisa como se fosse aprendendo, é a mesma coisa que aprender a tua língua normal assim e poucas vezes o que eu estudei na escola pública me ajudou realmente a traduzir alguma coisa. [Archie, entrevista]

A citação abaixo, de Matthew, reproduz uma crença muito difundida por atores da escola pública em geral. Nela, resume-se o sistema público como um local cujo

tempo dedicado à língua inglesa é curto, tal como em Barcelos (2007), em que professores da escola pública consideram haver múltiplas dificuldades como os poucos momentos na semana em que há a presença do professor da LE em sala.

Excerto 13. Bom, (...) na aula de inglês, propriamente dito, o tempo que é tirado pra essa matéria, eu tenho uma certa dificuldade em aprender palavras novas, tanto por causa do tempo e tanto por causa do formato das aulas, como **a sala de aula é formada por mais de trinta alunos de uma vez e o tempo é curto, sendo de 45 [minutos] a 1h30 de aula por dia, nos dias que tem aula, porque normalmente na maioria das escolas é uma ou duas vezes na semana.** [Matthew, entrevista]

Mary, assim como Matthew, acredita que há problemas a serem discutidos sobre a educação no ensino público. Dentre eles, verifica-se que na biblioteca de sua escola não se encontram livros em L.E. Independentemente se o idioma for o francês, inglês ou mesmo espanhol. Além disso, pelo excerto abaixo, a participante considera que há ausência de suporte dos professores.

Excerto 14. Mais ou menos, nas escolas que eu estudei que são públicas, vamos supor, (...) na **biblioteca é bem difícil achar um livro de língua estrangeira**, pode ser em inglês, francês e espanhol, é difícil, **até mesmo na sala de aula**, os professores **vão e dão aula e é aquilo ali e acabou**. Então, não tem muita (.), **não é muito usado** entendeu a língua assim na escola, **a língua estrangeira**. [Mary, entrevista]

No entanto, Mary pode contar com o auxílio da professora nas aulas, em especial, remotas. Em qualquer dos momentos nos quais a aluna realizava uma consulta sobre os assuntos e os conteúdos da aula, a professora esclarecia suas dúvidas, trazendo de fato a ajuda que ela havia considerado em seu relato.

Nesta subseção, procurou-se discutir e analisar os conteúdos presentes nas respostas dos alunos, as crenças sobre a escola pública, as possíveis sugestões para a aplicação em sala de aula.

Ainda, os participantes puderam esclarecer, à pesquisadora, as suas escolhas a respeito das afirmativas em que eles selecionaram o item “nem concordo e nem discordo” no BALLI adaptado. As respostas, de fato, trouxeram um melhor entendimento acerca de suas crenças e perspectivas quanto à aprendizagem de palavras em língua inglesa. Abaixo encontram-se as devidas considerações dos alunos.

Matthew, tal qual Laund e Rúbio (2013) e Sabino (2006), ao esclarecer uma das alternativas, atribuiu a importância dos cognatos para o processo da



aprendizagem de palavras em L.E, no intuito de tornar possível ler uma frase em inglês com a presença deles e de palavras já conhecidas, aprendidas anteriormente, tal como segue abaixo:

Excerto 16. E as outras opções é que, volta ou outra acontece, outras vezes não, como a alternativa que diz que eu leio palavras sem precisar traduzir e frases, acho que é isso que tá lá dizendo, sem precisar traduzi-las. Isso acontece, por causa que em alguns tipos de frases ou de fragmentos de texto, (...) contém palavras que eu já conheço ou **cognatas** que ajudam a que, tentar entender o que essa, o que tá querendo dizer nessa frase ou texto (...). [Matthew, entrevista]

Assim, ao explicar sobre a afirmativa que trata da dedução em frases na língua inglesa, ele estabelece relações com outras palavras, possivelmente pela morfologia semelhante, as quais podem vir a ser cognatas ou não cognatas, dependendo do próprio contexto. Abaixo, segue a explicação de Matthew:

Excerto 16. Nessa do deduzir<sup>23</sup> eu botei “não concordo nem discordo”, porque (...) **às vezes depende muito**, às vezes **eu vejo uma palavra (...) me lembra isso**, ou eu acho que já vi, (...) e é **meio parecido com tal coisa**, então pode ser isso (...), porque **depende muito da ocasião**. [Edward, entrevista]

Edward, tal qual Matthew, ao explicar sobre a mesma afirmativa do questionário relacionada à dedução de palavras em textos de língua inglesa<sup>24</sup>, considera que depende do próprio contexto e se ele é familiarizado com elas. Desta forma, o aluno estabelece no seu processo mental um “quebra-cabeça”, estabelecendo conexões entre o próprio conhecimento e o novo. Tal como segue:

Excerto 17: a alternativa (...) que eu deduzia algumas palavras quando eu não sabia, essa questão de quando há, (...) palavras conhecidas minhas e algumas palavras que eu não conheço, com as palavras que eu já conheço, eu tento montar um quebra-cabeça e aquelas palavras que eu não sou tão **familiarizado assim**, **eu tento achar opções do que elas possam ser e assim**, **eu tento achar uma solução pra aquela frase ou texto**. [Matthew, entrevista]

Em outra resposta fornecida à pesquisadora, o participante Edward considerou que seu estudo de palavras em meio à pandemia da COVID-19 foi dificultado pela presença de jogos e do uso de redes sociais, as quais o dispersavam da aprendizagem, tornando o estudo da L.I algo com menor prioridade por meio da procrastinação, descrita a seguir:

<sup>23</sup> Afirmativa do questionário em que o aluno selecionou “nem concordo e nem discordo”.

<sup>24</sup> Idem.

Excerto 18. E sobre o aprendizado de inglês, (...) **em meio à pandemia online, eu acho que, no meu caso acho que atrapalha, entende?** Não que atrapalha, mas tem coisas que **acabam meio que dificultando** (...) meio **que isso acaba tirando meu foco por ter outros motivos**, por exemplo sei lá, (...) **o jogo, redes sociais**. Então isso meio que me faz procrastinar bastante até, sabe? [Edward, entrevista]

Edward, em seu relato apresentado acima, considera que houve dificuldades quanto à aprendizagem de palavras na L.I, em parte pela presença de estímulos diversos no ambiente virtual, problemática semelhante à relatada em Hodges *et al.* (2020) em relação às dificuldades para o estudo na pandemia. Assim, como o participante acima no estudo de vocabulário, Archie relaciona a ausência das palavras utilizadas no seu dia a dia na internet com os dicionários físicos e virtuais.

Abaixo, Archie explica o motivo da ausência dos dicionários físicos e virtuais na sua aprendizagem de palavras em L.I.

Excerto 19: Na parte do dicionário, (...) porque muitas vezes, **algumas palavras que a gente usa, que normalmente** no meu convívio, no meu, que eu uso assim com algumas pessoas, **elas são mais ou menos gírias**, que **não estão no dicionário** e no, no é, algumas delas tipo não estão no dicionário, **que é mesmo gírias de internet** que eles usam **e lá no dicionário físico não tem, e nem no digital**. [Archie, entrevista]

Acima, o participante Archie, em geral, considera que compõe seu vocabulário com gírias, palavras que não são encontradas em dicionários físicos, possivelmente abreviações de palavras, dentre outros.

Matthew, ao explicar sobre a escolha da alternativa para a afirmativa a respeito do intercâmbio a outro país, relata que ele não havia procurado, até o momento da entrevista, sobre experiências extraterritoriais ao país nativo, notando-se desta forma que não são todos os aprendizes de L.E que apresentaram interesse nesse assunto (viagem de intercâmbio), diferentemente de crenças encontradas em pesquisas como em Grigoletto (2000 *apud* BARCELOS, 2004) a qual apresenta perspectivas de alunos que valorizam experiências relacionadas à intercâmbio e viagens aos países cujo idioma oficial é a língua inglesa. Tal como segue:

Excerto 20: Bom, eu marquei nessas vezes essa opção, porque (...), nas alternativas, eu como a alternativa que diz sobre aprender língua, uma língua estrangeira no país nativo dela, é porque **eu não tenho contato com esse tipo de informação**, eu **não tenho conhecimento**, de se estar lá é melhor ou não, se poderia ser melhor o aprendizado estando lá, ou se poderia ser pior estando lá. [Matthew, entrevista]

Além disso, o participante, ao explicar sobre a evolução da aprendizagem na sala de aula, percebe que seu processo tende a melhorar quando está fora dela, realizando suas pesquisas em ambiente remoto, desenvolvendo desse modo autonomia para a atividade desempenhada. Tal como segue:

Excerto 21: E sobre a minha aprendizagem de inglês que eu tento, realmente eu continuo a evoluir, continuo a aprender mais, porém como eu falei nos áudios anteriores, é: eu aprendo mais quando eu estou é: **fazendo alguma pesquisa** ou algo do tipo fora da sala de aula, é o momento que eu mais aprendo. Dentro da sala de aula eu não tenho tanto esse contato, essa evolução de aprendizado propriamente dito dentro da sala de aula. Por isso, eu marquei essa opção, (...) por isso que eu marquei essa opção, essa alternativa. [Matthew, entrevista]

Matthew, quando perguntado sobre a escolha das alternativas “Nem concordo e nem discordo”, interpretou as afirmativas do BALLI adaptado auxiliado pelo sentido e contexto, assim como a participante Vanessa respondeu, no excerto 22, relacionando-se com a perspectiva de Leffa (1996). Para os participantes, é importante a presença desses recursos linguísticos como o vocabulário construído e o contexto ao realizar a leitura dos textos em L.I. Ela pode ser vista abaixo:

Excerto 22: Porque tipo assim, ó, por exemplo, **texto dá para entender o sentido por meio do contexto.** [Vanessa, entrevista]

No excerto acima, ao explicar à pesquisadora sobre a afirmativa <sup>25</sup> acima, Vanessa compreende, de forma simplista, a importância do contexto, algo já enfatizado no método direto e audiolingual, tal como visto em Paiva (2005). Para a participante, o contexto em que um texto está inserido é essencial para a devida atribuição de sentido a ele.

Os participantes da pesquisa buscaram responder aos questionamentos da pesquisadora. Nas suas respostas, eles puderam esclarecer quais as perspectivas escolhidas nas afirmativas no questionário. Nesta presente seção, houve a análise das crenças dos alunos relacionadas ao seu cotidiano no ambiente remoto e as implicações ao estudo de palavras em L.I.

---

<sup>25</sup> Cf. apêndice C.

## 4.2 Emoções

Nesta seção, procurou-se mapear e interpretar as crenças dos participantes quanto às suas emoções em meio à aprendizagem de palavras em língua inglesa. Desta forma, a seção foi dividida em duas subseções: 4.2.1 Emoções vivenciadas na aprendizagem de vocabulário e 4.2.2 Emoções em meio à aprendizagem de vocabulário na pandemia da COVID-19.

### 4.2.1 *Emoções vivenciadas na aprendizagem de vocabulário*

Os alunos, ao responderem parte <sup>26</sup> das questões da entrevista, enfatizaram a capacidade das emoções de modificar a motivação e os aspectos concernentes a ela no processo de ensino e aprendizagem de palavras na L.I, tal como mencionado em Aragão (2011). Abaixo foram selecionados os excertos que condensam as particularidades desse constructo em relação à aprendizagem de palavras.

Edward e Archie, tal como em Maturana (2002), nos relatos abaixo, consideram as emoções como as responsáveis por alterar o processo de aprendizagem das palavras e não o contrário, em que este seria capaz de modificar aquelas. A seguir encontram-se as perspectivas desses dois participantes desta pesquisa, tal como segue:

**Excerto 23. Eu acho que sim, dependendo do teu estado emocional, de como tá se sentindo em relação a isso, acaba influenciando na tua aprendizagem. (...) acho que tu não tem o mesmo foco também, (...) tu não tá absorvendo tudo que tu teria que absorver ou acaba que não o necessário.** [Edward, entrevista]

**Excerto 24.** No meu caso dependendo do meu humor, eu posso é querer fazer tipo nossa tô, hoje tô muito a fim de aprender, então naquele dia eu vou aprender, vou me esforçar, vou participar de tudo, mas se eu tiver triste, meio pensativo (...) com coisas, pensando muito em coisas da minha vida, tipo por problemas ou só cansado da monotonia que é sempre a mesma coisa (referindo-se à aula), eu vou ficar desmotivado para aprender e não vou me interessar muito. [Archie, entrevista].

No trecho acima, Archie vai ao encontro da definição de Aragão (2017), na qual a emoção seria parte da dinâmica corporal. O participante compreende o papel de seu comportamento, o qual pode vir a estar prejudicando a opinião do docente sobre a motivação e a participação dos alunos, contribuindo para, desta forma, haver

---

<sup>26</sup> Perguntas de nº 6,7,8. Vide apêndice D.

percepções negativas acerca deles, sendo possível verificar isso em Barcelos (2007), Coelho (2005) e Marzari-Gehers (2015), trabalhos nos quais os professores participantes consideram não ser possível aprender inglês em escola pública. De tal modo, possivelmente por causa dessa crença, alunos como Archie se mostram inseguros e acreditam na possibilidade de seus mestres os imaginarem como desinteressados e desmotivados. Assim, ele se esforça para participar da aula e prestar atenção no conteúdo ministrado pelo professor, por mais que enfrente dificuldade. Tal como segue:

Excerto 25. Normalmente **é sempre que eu tô pensando muito em muitos problemas** e aquilo lá, aí **muitos professores acham que a gente não está interessado na aula** dele que ele é, que o professor é ruim, **pelo contrário tenho até professores que mesmo quando eu tô triste, eu tento dar o meu melhor na aula dele**, porque eu gosto muito do professor, a isso influencia muito, porque parece às vezes que o professor ele pensa “nossa, eu tô dando uma aula ruim”, não, **é do aluno mas é porque o aluno não tá bem**. [Archie, entrevista]

Archie trata da questão motivacional, causada pela presença dos seus problemas pessoais, tomando em consideração o seu papel na dinâmica da sala de aula, em que o participante percebe a sua importância para aprendizagem de língua inglesa e seu vocabulário. Desta forma, constata-se que a pandemia da COVID-19 não foi a única responsável pela presença de emoções como desmotivação, tristeza, alegria, mas essas emoções puderam ser observadas por meio dos traços elaborados.

Para o presente instrumento, era necessário incluir afirmativas que discutissem sobre a atualidade e o ensino remoto de vocabulário no contexto da pandemia da COVID-19. Discussão essa, na qual se procurou adentrar no constructo “emoção” com o intuito de investigar o papel dela no processo de aprendizagem das palavras em L1 dos alunos.

As respostas da segunda parte do questionário, tais quais como as da primeira, trouxeram escolhas variadas entre os participantes, ainda que apresentassem, em algumas afirmativas, escolhas concentradas em certas alternativas. Foi possível notar a discordância dos alunos acerca das afirmativas de nº 1, nº 3 e nº 8 (cf. Apêndice D).

Na segunda parte, a maioria dos alunos distribuiu de forma mais diversificada as suas respostas, por mais que houvesse uma maior concentração de respostas nos itens “discordo” e “discordo plenamente”.

Ainda, os participantes discordaram das afirmativas de nº 04 (1,84) e 08 (2,21). A razão pela escolha da primeira decorre da desmotivação, emoção esta vivenciada pelos alunos da presente pesquisa no momento da pandemia. Ela veio a influenciar o processo relacionado à aprendizagem das palavras em língua inglesa, possivelmente também ocorrido em outras disciplinas estudadas em sua escola no ano de 2020, tal como em Marques e Fráguas (2020). Os alunos, por meio de suas respostas, contestaram a oitava afirmativa, pois, de fato, se importavam e tiveram a devida preocupação com a retenção de vocabulário ao falar e ao escrever tal como percebido em Boni (2003).

Além disso, os alunos concordaram com as afirmativas de número 5 e 7, as quais obtiveram as médias mais altas do questionário (3,31- a primeira e 3,31 a última). Elas expressaram as preocupações e sentimentos temerários, apontados posteriormente pelos participantes escolhidos para a segunda e terceira etapas desta coleta de dados. Na primeira afirmativa citada acima, menciona-se a emoção “insegurança” a respeito do próprio vocabulário, enquanto na última os participantes relataram sentir a emoção “vergonha” quando cometem um erro em relação a uma palavra em inglês.

Pelas respostas dos participantes na quinta afirmativa, os alunos expõem sentimento de insegurança e apreensão por não acreditarem ter um número suficiente de vocabulário em língua inglesa, crença já discutida em Conceição (2004). Enquanto na afirmativa de nº 07 mais da metade dos participantes da pesquisa (11 alunos) afirmaram sentir vergonha pelo erro que vêm a cometer.

Os participantes discordaram majoritariamente da primeira afirmativa presente no questionário. No entanto, apenas pelas poucas observações foi possível notar que poucos alunos mantinham o hábito de fazer perguntas para a professora sobre as suas dúvidas acerca das palavras em inglês. Mesmo assim, havia, dentre todos os alunos presentes da turma, parte considerável que realizava perguntas a respeito de vocabulário e participava ativamente da aula.

Já a terceira afirmativa deste questionário mostra-nos a tranquilidade dos alunos quanto à própria aprendizagem de palavras em língua inglesa. Eles, apesar de desmotivados e inseguros (sétima afirmativa) pelo período pandêmico, sentiam-se tranquilos por sua aprendizagem vocabular, já que podem contar com o apoio de sua professora e o esforço dela para além das próprias possibilidades desses

participantes quanto a todas as palavras aprendidas na internet e no material divulgado por ela.

Nesta subseção, por meio das médias apresentadas no questionário BALLI adaptado (cf. Apêndice C e D), foi possível mapear as crenças dos alunos participantes da pesquisa e ainda verificar quais apresentavam a divisão entre os constructos aprendizagem vocabular e emoções.

Estabelecendo um panorama geral dos resultados do instrumento mencionado acima, percebe-se que, na primeira parte relacionada à A.V, os participantes concordaram com frases como “É importante repetir e praticar oralmente novos vocabulários”, “Não saber uma ou outra palavra do inglês não afeta o aprendizado da língua”, “É possível entender uma palavra em inglês por meio do contexto”. Já na segunda parte, os alunos majoritariamente discordaram de frases como: “Eu me sinto inseguro ao questionar a professora sobre uma palavra em língua inglesa”, “Eu me sinto motivado para estudar palavras em inglês no ambiente *on-line* no período da pandemia”.

Desta forma, pelas alternativas apresentadas acima, os alunos demonstraram confiança para realizar perguntas à professora acerca da aprendizagem de palavras em inglês. Ainda, eles perceberam que podem confiar na docente, a qual foi devidamente percebida como um importante fator na aprendizagem de palavras em L.I, tal como visto na seção 4.1.2.

Os cinco alunos selecionados para as etapas finais da pesquisa<sup>27</sup>, ao realizarem a composição de suas narrativas visuais, apresentaram diferentes perspectivas em relação à aquisição de vocabulário e às próprias emoções concernentes a esse processo. Em que pese, as entrevistas foram, de fato, um complemento para o exposto em suas narrativas visuais. Além disso, buscou-se analisar as N.V por meio do quadro nº 03 desta pesquisa, no qual há a presença de metafunções responsáveis pela análise desse instrumento.

Os três instrumentos da coleta de dados possibilitaram uma melhor compreensão das crenças dos alunos quanto a um dos cerne desta pesquisa, o vocabulário e o estudo dele. Esta seção dividiu-se em duas subseções, as quais são nomeadas segundo o constructo discutido na fundamentação teórica, **tal como segue:**

---

<sup>27</sup> Narrativa visual e entrevista. Quanto aos critérios para a escolha desses participantes, vide 3º capítulo, seção 3.5.

Espera-se que, a partir dessas subseções, se amplie a discussão sobre a aprendizagem de palavras em L.I no contexto presencial e remoto do ensino e aprendizagem.

#### **4.2.2 Emoções em meio à aprendizagem de vocabulário na pandemia do COVID-19**

Na presente pesquisa, por meio dos instrumentos de coleta dos dados, os participantes relataram sobre as suas emoções durante o período de isolamento social, dentre elas a desmotivação, a tristeza e a felicidade. Assim, Marques e Fráguas (2020) e Arruda (2020) já apontavam que nesta pandemia da COVID-19 há uma maior **desmotivação** e falta de incentivo para o estudo no ambiente *on-line* por parte dos alunos. Para exemplificar, o acesso à tecnologia é difícil para a população de baixa renda do estado do Pará, **contribuindo para o atraso** no andamento do conteúdo proposto e, desta forma, dificultando a preparação para o ENEM<sup>28</sup>. Desse modo, Edward relata, abaixo, ter estado mais acomodado por conta de suas emoções, sem um aprofundamento em seu estudo, tal como segue:

Excerto 26. Não, **eu acho que essa pandemia acabou afetando muitas pessoas é assim emocionalmente**, então meio que eu particularmente **tenho me sentido** muito, sabe, **desanimado, angustiado, isso acaba me deixando desmotivado em relação a tudo, até em estudar**. Então acabei ficando muito **acomodado, eu acho que isso influencia também**. [Edward, entrevista]

Ele, no relato abaixo, menciona a entrega de *chips* de celular aos alunos do 3º ano do ensino médio da rede pública, no estado do Pará. Tal objetivo era fornecer internet aos alunos no período de isolamento social na pandemia. Apenas Edward considerou em sua entrevista a importância desse objeto para as pesquisas e estudos sobre as palavras em L.I, tal como segue:

Excerto 27: (...) eu tenho a facilidade de tá na minha casa, ter **um poder de acessar a internet com o celular**, eu (...) também **graças ao chip de internet que deram para os alunos**. [Edward, entrevista]

Edward atribui a possibilidade de estar estudando de forma remota em casa à presença do instrumento fornecido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará

---

<sup>28</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).



(SEDUC PA). Portanto, o acesso à internet, por ter sido facilitado, contribuiu para uma melhor conexão dos alunos, ainda que tardio.

### 4.3 A relação entre aprendizagem de vocabulário e as emoções

Nas suas narrativas visuais, os alunos puderam mostrar sua criatividade e expuseram sua própria vivência no período da pandemia da COVID-19. Nelas, eles descreveram, por meio de seus desenhos<sup>29</sup>, quais as atividades e quais os instrumentos que eles estavam utilizando no tempo em que necessitavam estar em suas casas. De fato, os dois instrumentos mais utilizados para a aprendizagem de vocabulário foram o computador (Matthew, Archie e Edward) e o aparelho de celular (Vanessa e Matthew), os quais podem ser vistos abaixo no decorrer desta subseção.

A narrativa visual de Matthew, em relação à sua aprendizagem de vocabulário, mostrou-se intrigante pela presença de múltiplos elementos no seu desenho, assim como a presença no desenho do participante humano (KERR; VAN HERMANN, 1996, 2006), com características físicas definidas e de face expressiva, pela presença nessa N.V de um olhar confuso e distraído. Quanto à ação representada nela, percebe-se que está intimamente ligada à sua emoção. Nessa narrativa visual, ele descobre-se dividido entre o computador, o celular e os livros. Ainda, há a presença de um sinal de pontuação, a interrogação. Ele a utilizou para simbolizar suas dúvidas e, tal qual foi descrito na entrevista discutida à frente, frequentemente ele a apresentava durante seu período de estudo, seja em sua residência, seja em sua escola.

Figura 1 - Narrativa visual de Matthew



<sup>29</sup> Matthew, Archie e Vanessa utilizaram o programa de computador *Paint*, do sistema *Windows* para desenvolver suas N.V. Enquanto Edward e Mary desenvolveram um desenho feito à mão.

Fonte: elaborado por Matthew

Matthew explicou para a pesquisadora que a sua N.V relaciona-se ao processo de aprendizagem de inglês e às problemáticas vivenciadas na atualidade, algo vivenciado pelos alunos brasileiros (HODGES, 2020) pela pandemia. No desenho acima, ele se descreve como um estudante confuso, em meio ao processo reflexivo concernente ao momento do estudo da língua inglesa, diante de seu computador e de mensagens (simbolizadas por três pontos seguidos) no aparelho celular quanto às suas perspectivas acerca da aprendizagem de vocabulário em um período de educação a distância. Cabe ressaltar que Matthew, em sua N.V, trouxe outro elemento, o qual não fora mencionado em sua resposta, mas possivelmente possa condizer com sua postura, os livros organizados à esquerda de sua mesa, os quais retratam um senso organizacional do participante, vindo a contrastar com as situações vivenciadas pelo aluno.

Desse modo, Matthew, em seu desenho, apresenta sentimento de confusão por conta das distrações no processo de aprendizagem do vocabulário em L.I, as quais trouxeram apreensão a ele, visto que elas aumentaram a dispersão em sua mente em relação ao que ele estava se propondo a fazer, além de estar em casa, onde, diferentemente de uma sala de aula, ele tem possivelmente tarefas domésticas e objetos que são destinados ao divertimento, os quais possibilitam a distração no decorrer do tempo de estudo designado para a língua inglesa.

O excerto de Matthew pode ser verificado abaixo:

Excerto 28 O que eu tentei expressar com ele foi o meu dia a dia de estudo, o cotidiano de estudo que seria, ele representa como se eu tivesse em frente ao notebook, (...) tentando **entender a matéria que está sendo passada**, tentando me concentrar e entender o que tá sendo passado e fazendo os exercícios, (...) e **tentando não me distrair**, com outras coisas, como o celular tocando (...) **as notificações do celular**, tentando **não me distrair com coisas do tipo**. [Matthew, entrevista]

Ainda, Matthew procura não ter distrações no decorrer de seu estudo dos vocabulários em L.I. Contudo, por seu celular estar próximo ao seu ambiente de estudo, há constantemente alarmes sonoros derivados do seu aparelho, resultando em sua descontração no momento que a atividade estava sendo realizada.

Outra narrativa desenvolvida foi a de Archie, a qual contempla aspectos multimodais. Nela, não há a presença do próprio participante humano, mas de personagens, de local (ambiente com computadores e uma mesa com livros) e de

ações (ouvir música, programação em computadores e leitura de livro) feitas para aprendizagem vocabular. Esses elementos fazem parte do cotidiano dele, sendo que nesses desenhos não há uma expressão clara da emoção de Archie, tornando-se dificultoso compreender o papel dela no cotidiano nessa etapa de pesquisa, o que foi depois esclarecido na entrevista.

Além disso, na N.V ele apresentou uma variedade de elementos que, em um primeiro momento, não pareciam estabelecer uma conexão entre si. No entanto, por meio da entrevista, foi possível compreender a relação entre eles, como por exemplo, nos três espaços presentes nela houve uma correlação entre as imagens, as palavras e as frases colocadas em cada espaço, sendo elas partes do processo de formação vocabular dele. Além disso, ele considera que tem uma relação com as imagens mostradas na sua narrativa visual, como o personagem Jake do desenho animado “A hora da aventura” (2010-2018), tipicamente consumido pelo público infantojuvenil na atualidade. Por isso, o participante explicou o motivo da escolha dele. Abaixo, encontra-se a N.V:

Figura 2 - Narrativa visual de Archie



Fonte: Criada pelo participante Archie

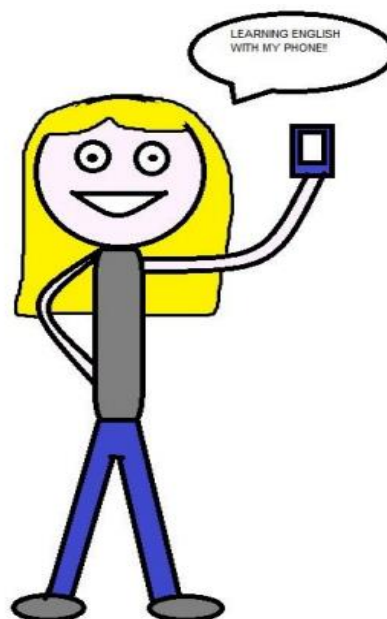
Archie elaborou sua narrativa visual a partir dos personagens pelos quais ele tem um especial apreço. Ela apresenta aspectos multimodais, tal como considerado em Silva (2017), para a composição de um trabalho artístico no qual apresenta três ações distintas onde há um elemento em comum: a língua inglesa e suas palavras.

Ainda, o participante selecionou atividades que ele tem o costume de realizar, como o uso do computador<sup>30</sup> e palavras relacionadas à programação feita nesse objeto. A imagem do canto superior à direita selecionada foi a do personagem Jake do desenho animado “A hora da aventura” (2010-2018), o participante estava realizando uma leitura de um livro no qual ele aprenderia novas palavras.

Além disso, em sua N.V, Archie selecionou a imagem no canto inferior à esquerda, em que o personagem está ouvindo, possivelmente, músicas no celular por meio de seu fone de ouvido. Percebe-se também, no conjunto da obra idealizada por ele, que a aprendizagem de palavras foi feita por meio dos instrumentos utilizados pelo participante, os quais apresentavam como intuito rodear os personagens escolhidos para compor sua N.V. Nesse trabalho artístico, Archie estava mostrando estar compenetrado, além de apresentar felicidade em suas tarefas voltadas ao estudo e aprendizagem nas quais ele se utiliza de vocabulário da língua inglesa para os *hobbies* como, por exemplo, programação, leitura e músicas.

Abaixo, encontra-se a N.V da participante Vanessa. Apesar da sua narrativa visual contar com poucos elementos, a aluna prestou-se a descrever o que foi pedido como tema, focando na própria aprendizagem de palavras, remetida pela personagem desenhada. Tal como segue:

Figura 3 - Narrativa visual de Vanessa



---

<sup>30</sup> Na imagem, o desenho à esquerda acima.

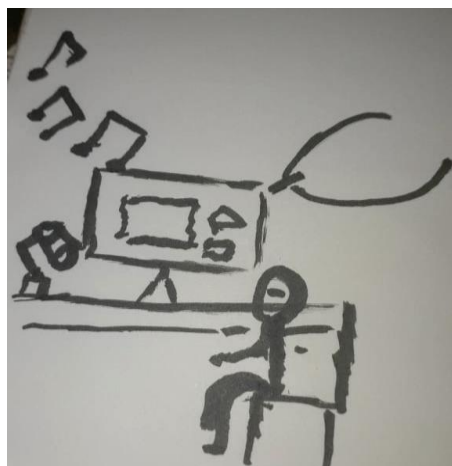
Fonte: Narrativa visual da participante Vanessa

A participante Vanessa, pelo que foi desenhado em sua N.V, diferentemente de Matthew e de forma semelhante a Archie, vivenciou o próprio processo de aprendizagem de palavras da L.I por meio de seu aparelho de celular. Ademais, ela está mostrando, por meio desse desenho, uma participante humana e um não-humano (celular). No desenho é possível verificar que a emoção apresentada é a alegria, representada pela face com um sorriso ao falar a frase escrita no balão- *Learning English with my phone*, considerando uma nova perspectiva, diferente da qual havia sido mostrada em seu questionário. No primeiro instrumento, a aluna selecionou cinco vezes as alternativas “nem concordo e nem discordo”, a partir das quais, em primeiro momento, pode-se inferir falta de interesse ou falta de conexão com a língua inglesa, vindo a serem esclarecidas nessa narrativa e posteriormente na entrevista.

Vanessa, por meio da sua N.V, mostrou estar **feliz** por estar utilizando seu violão e cantando a música citada acima na língua inglesa. Estes *hobbies* foram escolhidos pela participante da pesquisa para mostrar a própria forma de aprendizagem de vocabulário, os quais vieram a auxiliar Vanessa na habilidade de *Reading* e na de *Speaking*. Desta forma, nessa narrativa, a participante representará sua crença concernente ao uso de uma diversidade de instrumentos no processo vivenciado na pandemia da COVID-19.

Abaixo, encontra-se o desenho de Edward, o qual, assim como Mary, havia optado por fazer sua N.V à mão:

Figura 4 - Narrativa visual de Edward



Fonte: autoria do participante Edward

Em um primeiro momento, a pesquisadora, observando essa N.V do participante Edward, considerou que o participante apresentava notas musicais, podendo se desprender outro sentido desse desenho, no qual o aluno estava ouvindo música em seu aparelho televisivo. No entanto, após a entrevista com esse participante, o sentido dessa narrativa visual modificou-se para a pesquisadora, visto ser o instrumento desenhado um computador, o qual, anteriormente, havia sido identificado como uma televisão. Assim, o desenho de Edward vai ao encontro de Carvalho (1993), o qual considera ser possível haver aprendizagem por meio do uso de materiais autênticos, não somente na sala de aula.

Além disso, na N.V de Edward, não é possível encontrar um “esboço” de sorriso ou mesmo de tristeza. Nele, o personagem está **focado** em sua atividade no computador<sup>31</sup>, ouvindo o que pretendia. Na entrevista ele esclarece que ao realizar atividades concernentes à aprendizagem, o participante sente-se feliz ao estudar por meio do computador e assistir a vídeos legendados. Abaixo, ele esclarece acerca dos elementos presentes em sua narrativa:

**Excerto 29: O que eu quis apresentar foi tipo um vídeo, (...) vamos dizer assim, vídeo aula ou vídeos legendados, porque às vezes eu assisto quando eu quero aprender alguma coisa de inglês, vou lá e assisto, (...) vídeos de séries legendado só que com uma fala deles que acaba dando pra entender mais, sem muita gíria, sabe?** [Edward, entrevista]

Além dessas narrativas visuais mencionadas acima, outra participante, Mary, desenvolveu a sua inspirada em seu *hobby*, o instrumento de corda, violão, o qual ela também utiliza em sua aprendizagem de palavras em língua inglesa, indo além dos métodos convencionais como livros e aulas presenciais, atraindo desse modo formas dinâmicas e mais integrativas com o idioma. Tal como segue abaixo:

---

<sup>31</sup> O aluno explicou em sua entrevista que ao invés de uma televisão, ele utiliza o seu computador.

Figura 5 - Narrativa visual de Mary



Fonte: elaborada por Mary

Mary mostrou, em sua narrativa visual, o seu violão. Ela relatou à pesquisadora, na sua entrevista, que tem o hábito de tocar esse instrumento de corda com frequência, e que aprendera a tocar partituras e cantar músicas em língua inglesa. Na N.V de Mary, a personagem desenhada está tocando o instrumento musical e há um trecho da letra de música *All of me* do cantor norte-americano John Legend (1978-).

A participante acima apresentou, em sua narrativa, a emoção escolhida, que foi a alegria. Ela, por estar praticando seu *hobby*, está se sentindo feliz pela possibilidade de aprender a língua inglesa e ao mesmo tempo melhorar sua habilidade musical no instrumento.

Como visto anteriormente, neste período de pandemia, pela percepção dos alunos quanto às narrativas visuais, todos vivenciaram sua aprendizagem de forma única e individual, própria de cada contexto e, mesmo os alunos estando em uma mesma turma, eles encontraram formas diferentes de estudar e praticar a língua inglesa.

Os três primeiros escolheram elaborar suas N.V por meio de computador e celular. Os outros dois participantes, Edward e Mary, fizeram as suas narrativas visuais à mão. Não somente isso, buscaram descrever com fidelidade o que viviam no decorrer do seu isolamento social quanto ao processo de aprendizagem de palavras em L.I.

Contudo, os participantes apresentaram diferenças em relação à emoção vivida na pandemia e à aquisição de palavras em língua inglesa em suas N.V. Dois alunos (Archie e Matthew) mostraram, em seus desenhos, as emoções “confusão” e preocupação em meio à aprendizagem de palavras. As demais alunas (Vanessa e

Mary) mostraram estar felizes quanto às suas aprendizagens de vocabulário por meio dos instrumentos utilizados durante a pandemia.

Archie, tal qual Edward, procura utilizar o computador durante o período da pandemia, porém o uso do instrumento difere entre eles. O primeiro o utiliza para assistir a vídeos como aulas e séries de televisão, entrando em contato com os vocabulários por meio deles. Já o segundo escolhe resolver exercícios e aprendizagem de palavras em língua inglesa.

As emoções apresentadas na narrativa visual puderam ser esclarecidas na entrevista respondida pelos participantes. Em suma, o que foi mostrado no desenho possibilitou à pesquisadora identificar as emoções. No entanto, ao entrevistá-los, constatou que em um deles a emoção era diversa da suposta no primeiro contato com as N.V.

O participante Edward, em sua entrevista, possibilitou à pesquisadora compreender que emoção representaria. Apesar de não ter desenhado na face do personagem um sorriso ou representasse a emoção alegria, ele considera em sua resposta da entrevista na qual o personagem estava compenetrado, mostrando a interação que ele desenvolve com os objetos presentes no cenário, tal como apresentado no excerto a seguir:

Excerto 30: creio que tenha sido mesmo, alegria mesmo, sabe? que é uma forma interessante, **tipo não entediante** de se aprender, sabe? que não precisava tipo tá ali contra a vontade, sabe? Algo que me **interessava** e que me deixava **alegre**. [Edward, entrevista]

Diferentemente de Edward, a participante Vanessa considera que está vivenciando um sentimento de desânimo em relação à pandemia da COVID-19 no seu processo de aprendizagem de palavras na língua inglesa. A emoção influenciou o seu processo em que estuda e aumenta seu vocabulário.

Excerto 31. Acho que é **um sentimento de desânimo pela situação atual**, pelo que tá ocorrendo e tudo mais. [Vanessa, entrevista]

No seu desenho, Matthew trouxe elementos que remetem a um estudo multitarefa, como a presença do aparelho celular enquanto o participante estava estudando, funcionando como uma distração, dificultando o momento da aprendizagem. Ele dividia-se entre as notificações do celular e o estudo das palavras em língua inglesa. Tal como segue:



Excerto 32. Eu escolhi esse sentimento de tá **confuso**, justamente por ter **diversas dúvidas** aparecendo, além de coisas, como estou aqui em casa, (...) **aparecem coisas para me distrair**, no desenho seria a notificação do celular, quando eu tiro um tempo para estudar. [Matthew, entrevista]

O participante acima considerou ter a emoção de confusão durante seu estudo, pois apresentava dúvidas concernentes ao assunto proposto pela professora e pelas distrações existentes durante o processo de aprendizagem da L.I. O que é acentuado pela presença das notificações do celular, dispersando o aluno do seu objetivo principal, ao verificar as mensagens que chegam no aparelho, o estudo de palavras em inglês. Cabe notar que, apesar de estarem no mesmo ano do ensino médio e na mesma turma, semelhante a Lima (2005), os alunos apresentaram crenças diversas no decorrer das etapas de pesquisa.

#### 4.4 Triangulação dos dados

As crenças acerca da aprendizagem de vocabulário dos alunos da presente pesquisa, de fato, se mostraram presentes em suas respostas e na sua participação no decorrer dela. Os resultados demonstram que os alunos buscam adquirir palavras na língua inglesa de formas similares, ainda que com instrumentos diferentes. Ao verificar todos os instrumentos utilizados (questionário BALLI adaptado, narrativa visual e entrevista), percebe-se haver uma consonância com Lopes (2007), que disserta, em seu trabalho, sobre a possibilidade de as crenças não condizerem com as ações dos participantes, sendo possível verificar isso em parte dos relatos e momentos observados.

Quanto às crenças dos alunos sobre o ensino de vocabulário pelos professores de língua inglesa na escola pública, ao responderem as perguntas da entrevista, Edward e Matthew consideraram que a professora foi parte essencial para a aprendizagem de línguas em L.E antes e durante o período da pandemia da COVID-19. Desse modo, os demais participantes da segunda e terceira etapa desta pesquisa (narrativa visual e entrevista) divulgaram em seus relatos suas crenças sobre o ensino dos vocabulários por professores que já haviam ministrado aulas a eles, os quais focavam na estrutura gramatical, no verbo *to be*, ausência de aulas mais voltadas à pronúncia de vocabulário.

Assim, houve, nos relatos dos participantes, críticas expressas, tais quais as falas de Archie, cuja observação fez valer uma crença comumente divulgada sobre o constante ensino do verbo *to be*, de forma que a aprendizagem não apresentaria evolução e apenas estaria em estado de inércia com a ausência de um processo contínuo no qual não seria possível verificar o progresso no estudo do idioma.

Contudo, no ano de 2020, mesmo com poucas observações feitas durante a investigação, as aulas observadas iam além da conjugação do verbo citado acima, por mais que houvesse sido estabelecida uma aula com viés embrionário da abordagem comunicativa, o que foi visto pela pouca proficiência dos alunos, sendo então impossibilitada uma comunicação integral em L.I. Assim, a professora, no processo, contextualizava as aulas de forma interativa, inserindo os alunos em textos como *Still I rise* (1979) da escritora norte-americana *Maya Angelou* (1924-2014), além da discussão de discursos promovidos por líderes mundiais tal qual o pastor norte-americano *Martin Luther King Jr.* (1929-1968).

Quanto à aprendizagem de palavras na língua inglesa em escola pública, os participantes consideraram a necessidade de haver modificações a serem feitas, como foi apresentado na análise de dados (capítulo 4). Eles gostariam que fossem acrescentados assuntos, autores e músicos os quais estivessem em voga junto ao público juvenil. Apresentam também a possibilidade de mais aulas cujo intuito fosse o de trabalhar a pronúncia, como requisitado por Edward e Vanessa. A professora, mesmo sem ter acesso ao relato dos alunos, acrescentou uma música e pediu para que eles pronunciassem as palavras da música.

Quanto às crenças dos alunos sobre a pandemia da COVID-19, em relação à aprendizagem das palavras na L.E em suas residências, os alunos apresentaram em suas respostas nos três instrumentos de pesquisa as dificuldades no estudo de vocabulário na L.I durante o período mencionado acima. Participantes como Archie, Edward e Mary mencionaram, em suas entrevistas e narrativas visuais, emoções como o desânimo e a desmotivação pela situação mundial de calamidade pública mostrada nos noticiários televisivos e remotos, assim como visto em Vendramini-Zanella e Delboni (2020).

Em relação às emoções vividas na pandemia, os participantes das N.V e das entrevistas confirmaram o que foi visto nos resultados dos questionários aplicados. Os alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, de fato, se consideraram inseguros

quanto ao número de palavras presentes em seus vocabulários, como visto no excerto de Mary, explicando sua alternativa “nem concordo nem discordo”.

Acerca dos processos e das emoções concernentes ao estudo de vocabulário no decorrer do ano letivo, os alunos buscaram, segundo seus relatos, empreender formas para a aprendizagem de palavras com o auxílio de instrumentos tais quais o computador, o celular e o violão. Dentre estes, o celular foi o instrumento que mais apresentou impedimento quanto à concentração, produzindo distrações involuntárias no decorrer do tempo separado para o estudo de vocabulário em L.E.

Pela triangulação dos dados apresentados e discutidos anteriormente, além das poucas observações<sup>32</sup>, foi possível perceber as diferenças entre as versões apresentadas pelos participantes nos três instrumentos solicitados. Por exemplo, apesar da entrega do *chip* com internet aos alunos, a qual fora citada na entrevista de Edward, dos 40 que em geral estavam em sala de forma presencial, apenas 10 alunos frequentaram as duas aulas, sendo que dentre eles estavam Archie e Mary. No entanto, os outros participantes das N.V e das entrevistas não se fizeram presentes nas duas aulas observadas de forma remota. Um dos alunos justificou-se por não ter acesso ao *link* das aulas, no entanto a professora o havia informado à pesquisadora, a qual havia avisado aos alunos, mas poucos frequentavam as aulas, apenas entregavam os trabalhos avaliativos.

Ainda, nelas a professora explicou os exercícios que havia proposto na plataforma *Google Classroom*. No decorrer das aulas, os alunos, na maioria das vezes, somente respondiam no *chat* (parte do ambiente de videoconferência<sup>33</sup>), sendo possível verificar uma timidez considerável dos alunos nesse ambiente, enquanto que, durante as entrevistas, os estudantes apresentaram descontração e interesse em responder às perguntas solicitadas pela pesquisadora. Houve atividades com vídeos, algo relatado pelos cinco participantes na parte em que é atribuída a devida importância à aprendizagem de palavras em L.E.

Houve, também, na segunda aula observada (vide nota de rodapé 30), o uso da música *Kiss you* (2012) da banda britânica *One Direction*. Essa música não teve um grande apelo aos alunos. Eles gostariam, segundo a conversa feita no *chat* do aplicativo, de ouvir músicas que estão “em alta” do gênero musical brasileiro, “Forró” para serem cantadas em língua inglesa.

---

<sup>33</sup> Nessa plataforma é possível escrever comentários durante a apresentação do interlocutor.

Assim, a professora havia pedido aos alunos que repetissem *phrasal verbs* presentes naquela música, porém apenas Mary respondeu à professora, além disso os alunos enfrentavam problemas com os microfones e por isso alegavam impossibilidade de repetir oralmente o que foi requerido pela professora.

Acerca do uso de músicas para a aprendizagem de vocabulário, Archie havia sugerido a inclusão de músicas para o público jovem em sua entrevista, no entanto, como foi escrito acima, houve a escolha de título musical pouco chamativo aos alunos, pela professora, e da atividade relacionada à repetição. Além dele, Matthew relatara que gostaria da possibilidade quanto ao mesmo tipo de tarefa, no entanto ele afirmou não estar a par das aulas remotas.

Deve-se notar que, de fato, houve uma maior interação em sala de aula presencial entre a professora e os alunos. No novo ambiente, se eles não quisessem ligar suas câmeras e não pudessem ligar seus microfones, isso seria plenamente possível. Desta forma, esse ambiente é diferente do primeiro no qual a professora pode ver seus alunos e não há impedimentos de realizar a interação de forma plena em um processo realizado face a face.

Desta forma, nota-se o engajamento e a participação durante a pesquisa de todos os alunos da turma escolhida, que foram reduzidos nas aulas assistidas<sup>34</sup> no período pandêmico, diferentemente das aulas presenciais, nas quais havia a presença maciça dos estudantes. Assim, houve menos interação entre a professora e os alunos nas aulas feitas por videoconferência.

Percebem-se os desafios do ensino e da aprendizagem remotos, não somente na escola pública, tal como citado anteriormente em Có, Finardi e Amorim (2020), mas também no ensino privado. Ainda, nota-se, além das possíveis distrações que poderiam ocorrer em sala de aula presencial quanto à aprendizagem de vocabulário, que houve a possibilidade de o aluno deixar sua conta logada e realizar outra atividade, como, por exemplo, quando um deles estava assistindo à primeira aula observada<sup>35</sup> e estava em um supermercado, por isso comunicou à professora que não poderia participar da discussão, apenas escutaria.

No entanto, deve-se verificar que o ambiente de ensino e aprendizagem foi modificado, tal como em Hodges *et al.* (2020) e Arruda (2020) em um momento

---

<sup>34</sup> As duas aulas foram observadas por meio da plataforma GOOGLE MEET, no mês de novembro, com a duração de 1 h 30 minutos.

<sup>35</sup> Essa aula de língua inglesa foi observada em novembro de 2020, e a duração foi de 1h 30 minutos.

permeado por incertezas em diversos campos da vida humana, dentre eles: social, biológico, político e cultural. A sala de aula não é a mesma encontrada há um ano, no ano de 2020.

Em especial, os alunos da presente pesquisa, por meio de seus relatos, possibilitaram à pesquisadora compreender os desafios enfrentados no estudo de palavras no ano de 2020. Deve-se refletir sobre o futuro do ensino de palavras em L.I no ambiente escolar público.

### **Síntese do Capítulo IV**

O capítulo IV dedicou-se a fazer a análise e a triangulação dos dados coletados nesta pesquisa. Na 1ª seção estabeleceu-se como foram divididas e categorizadas as respostas e as afirmativas dos participantes por meio dos instrumentos de pesquisa, de forma que as subseções foram intituladas desta forma: 4.1 Aprendizagem de vocabulário; 4.2 Emoções; 4.3 A relação entre aprendizagem de vocabulário e as emoções; 4.4 Triangulação de dados. Na 1ª, buscou-se mapear as crenças dos alunos quanto à aprendizagem de vocabulário, dividindo-se nas subseções: 4.1.1 Crenças em relação à aprendizagem de vocabulários; 4.1.2 O papel dos professores na aprendizagem de vocabulário em L.I; 4.1.3 O papel da escola pública na aprendizagem de palavras em língua inglesa. A 2ª seção dividiu-se desta forma: 4.2.1 Emoções vivenciadas na aprendizagem de vocabulário; 4.2.2 Emoções em meio à aprendizagem de vocabulário na pandemia do COVID-19. Na última seção buscou-se fazer a triangulação dos dados mapeados nas três seções anteriores, fazendo, assim, um paralelo entre a teoria e os dados colhidos nessa etapa de pesquisa, utilizando uma abordagem remetendo a Maturana (2002), Conceição (2020), Aragão (2017). Por último, na seção 4.3 fez-se a junção dos achados em todos os três instrumentos, compreendendo a importância de relacionar o trio com a literatura escolhida.

## **CAPÍTULO V- O QUE SE DEVE APRENDER POR MEIO DESTES PROCESSOS INVESTIGATIVOS.**

### **5 Considerações finais**

O presente capítulo está dividido em quatro seções: retomando as perguntas e os resultados desta pesquisa (5.1), as limitações do estudo (5.2) e a última (5.3) apresenta-se sugestões para trabalhos posteriores.

A presente pesquisa buscou extrair e discutir os dados coletados dos instrumentos respondidos pelos participantes, assim como discutir os projetos de pesquisas presentes na L.A atualmente e traçar um breve histórico das teorias mais relevantes para esta pesquisa. Dela surgiram informações relevantes acerca das suas crenças e emoções sobre a aprendizagem de vocabulário (ARAGÃO, 2005, 2017; BARCELOS, 2001, 2006, 2008, 2016; CÓ, FINARDI, AMORIM, 2020; CONCEIÇÃO, 2005, 2015; HODGES *et al.*, 2020; MUKAI, 2012; RAMOS, 2018, 2020). Os alunos se mostraram dispostos a contribuir e ampliar, desta forma, o debate sobre como eles concebem e percebem suas vivências nesse ambiente.

Esta pesquisa foi, de fato, imergida em processos desconhecidos para a pesquisadora e totalmente inusitados para o ambiente público de ensino, onde pela primeira vez, por conta das circunstâncias impostas pelo período de pandemia da COVID-19, se deparar com uma escola pública em busca de realizar a inclusão dos alunos nos aspectos tecnológicos, por mais que tardia.

## **5.1 Retomando as perguntas de pesquisa**

Ainda, o presente trabalho buscou responder as perguntas propostas no primeiro capítulo, na subseção 1.2, sendo explicitadas a seguir: Quais as crenças e emoções que os alunos possuem acerca da aquisição vocabular no próprio cotidiano? (pergunta A); Quais as emoções relacionadas à aprendizagem dos alunos para a aquisição de novos vocábulos através da língua inglesa? (pergunta B); Qual relação entre as crenças e emoções da aprendizagem de alunos no que se refere à aquisição vocabular no cotidiano? (pergunta C).

Procurou-se respondê-las por meio das afirmativas escolhidas nos questionários BALLI adaptado, dos relatos das entrevistas feitas, assim como por desenhos produzidos pelos participantes da pesquisa. Logo após, realizou-se a devida análise e triangulação de dados.

O presente estudo apontou as crenças em que os alunos concordaram acerca da aprendizagem de vocabulário em escola pública, podendo ser vistas tal como segue: “Tenho receio de responder oralmente quando a professora pergunta sobre o significado de palavras em inglês”; “Eu sinto insegurança em relação ao meu vocabulário em inglês”; “Eu fico envergonhado quando erro uma palavra em inglês”. Além disso, a pesquisa mostrou que os alunos discordaram de frases como “Eu apresento ansiedade ao aprender palavras em inglês no ambiente online no período

da pandemia”, “Eu não me importo mesmo que não consiga lembrar de algumas palavras no momento de falar e escrever”.

As crenças que foram explicitadas nos relatos dos participantes na entrevista semiestruturada relacionam-se à sala de aula da escola pública, ao papel da professora na própria aprendizagem em L.I nesse contexto, a maneira como a língua inglesa vem sendo vivenciada, seja em ambiente presencial seja em ambiente remoto e aos possíveis desafios que podem surgir ao longo dessa experiência.

Nesta subseção, as crenças dos alunos foram categorizadas e agrupadas em: crenças sobre a aprendizagem de palavras em L.I na escola pública, crenças sobre o ensino de vocabulário pelos professores de inglês, crenças sobre a aprendizagem vocabular na pandemia da COVID-19. Elas foram localizadas nos trechos da entrevista semiestruturada realizada com cada participante deste estudo, encontrando-se disponíveis no capítulo de análise e discussão dos dados da pesquisa.

### ***5.1.1 Quais as crenças que os alunos possuem acerca da aquisição vocabular no próprio cotidiano?*<sup>36</sup>**

Abaixo, encontrar-se o quadro 06, o qual busca traçar um breve resumo das falas e relatos dos alunos apresentados nas entrevistas, os quais buscaram esclarecer as suas narrativas visuais e as suas escolhas no questionário adaptado. No quadro número 06, dividiu-se entre três temas norteadores: sobre a aprendizagem de vocabulário na escola pública; sobre o ensino de vocabulário pelos professores de L.I; sobre a aprendizagem vocabular na pandemia da COVID-19.

---

<sup>36</sup> Pergunta “A” da seção 1.2.1

Quadro 4 - Crenças dos alunos de inglês sobre a aprendizagem de vocabulário na escola pública

Participante	Sobre a aprendizagem de vocabulário na L.I em escola pública	Sobre o ensino de vocabulário pelos professores de L.I.	Sobre a aprendizagem vocabular na pandemia da COVID-19.
<b>Mary</b>	nas escolas que eu estudei que são públicas, vamos supor, (...) na <b>biblioteca é bem difícil achar um livro de língua estrangeira</b> , pode ser em inglês, francês e espanhol, é difícil, <b>até mesmo na sala de aula.</b>	pelo pouco tempo de aula que cada professor tem, eles já chegam na sala de aula, passando várias atividades e às vezes não dá tempo de traduzir cada palavra.	O meu desenho representou o que eu mais fiz na quarentena que <b>foi ficar em casa, tocando violão [ao mesmo tempo que cantava em inglês]</b> que é uma das coisas que eu mais <b>gosto</b> de fazer. (...) Porque eu me sinto bem tocando violão e é uma das coisas que eu mais gosto de fazer, <b>me sinto feliz.</b>
<b>Archie</b>	e poucas vezes o que eu estudei na escola pública me ajudou realmente a traduzir alguma coisa.	eu achava legal ter que traduzir assim, <b>sem uso de técnicas porque vê o que faz sentido assim pra ti</b> , tu ver o contexto assim, <b>o professor explicava</b> , dava bastante coisa assim.	é uma forma interessante [ensino remoto], <b>tipo não entediante</b> de se aprender, sabe? que não precisava tipo tá ali [nas plataformas de aprendizagem] contra a vontade, sabe? Algo que me <b>interessava</b> e que me deixava <b>alegre.</b>
<b>Matthew</b>	com relação a aprendizagem das palavras novas (...) eu consigo até aprender novas palavras com os materiais dados pela escola, <b>porém muitas vezes, muitos dos materiais, realmente não tem como se fosse um dicionário</b> , assim, né? Que viesse assim dizendo o que a palavra significa, o que ela quer significar, entende? (...) não querendo a <b>tradução</b> literária (se referindo a palavra <b>literal</b> ) da palavra em si,	na aula de inglês, propriamente dito, o tempo que é tirado pra essa matéria, eu tenho uma certa dificuldade em aprender palavras novas, tanto por causa do tempo e tanto por causa do formato das aulas,	tenho mais tempo pra fazer a minha pesquisa, de tentar tirar essa minha dúvida com não só com a minha professora da escola, mas também com outros professores pela internet que deixam o mesmo material sobre o que nós estamos estudando, e não me sinto tão confuso
<b>Vanessa</b>	Acho que o panorama da escola pública precisa ser de qualidade e precisa ter metodologia de ensino,	acho que tipo pela variedade de atividades e pela metodologia, fazendo	Porque por meio do celular, eu escuto músicas, assisto vídeo aulas, vejo filmes e séries. (...) E porque isso me ajuda é na



Participante	Sobre a aprendizagem de vocabulário na L.I em escola pública	Sobre o ensino de vocabulário pelos professores de L.I.	Sobre a aprendizagem de vocabulário na pandemia da COVID-19.
	tipo com as aulas práticas, por exemplo é uma forma de metodologia de grande valia.	com que o aluno tenha mais vontade de aprender.	aprendizagem de novas palavras em inglês.
<b>Edward</b>	na minha escola atual né, que eu tô, (...) acho que a professora é muito boa e o ensino tem sido muito bom, sabe? tipo, como eu te falei, teve dinâmicas diferentes que fizeram eu aprender mais, e eu vi que tinha um apoio maior, sabe? e isso ajudou bastante.	eu acho que o que é passado na sala de aula é meio que nos dá um exemplo, na nossa vida de como que é a forma certa , talvez assim, não que tenha uma forma certa, uma forma única, várias forma de aprender as palavras, por meio de, vamos dizer assim, leitura, né? sei lá, então o que é passado na sala de aula ou sei lá, do que professora ensina em sala de aula, ou sei lá, em documentários ou qualquer outra coisa que é passado por ela, pela professora, pelo professor.	vídeos legendados, porque às vezes eu assisto quando eu quero aprender alguma coisa de inglês, vou lá [no ambiente remoto] e assisto, (...) vídeos de séries legendado só que com uma fala deles que acaba dando pra entender mais, sem muita gíria, sabe?

Fonte: elaborado pela autora

No inventário acima, há a presença de crenças “eu acho que o que é passado na sala de aula é meio que nos dá um exemplo, na nossa vida de como que é a forma certa”. Nesta fala, pode-se inferir a importância da sala de aula, tais quais os assuntos ministrados pela professora, sendo valorizado o conhecimento intraescolar.

Os participantes reconhecem a importância da presença no cotidiano dos participantes dos estímulos externos: vídeos legendados, filmes e séries. Estes instrumentos foram citados por Edward e Vanessa acima.

Os alunos acreditam que a escola pública precisa de metodologias voltadas para o estudo da língua inglesa, algo já debatido pelos alunos aos citarem possibilidade de haver a presença de textos bilíngues, além de aulas voltadas a pronúncia.

### 5.1.2 Quais as emoções relacionadas à aprendizagem dos alunos para a aquisição de novos vocábulos através da língua inglesa?

Os participantes explicaram acerca de suas emoções, sendo encontradas abaixo no quadro 06. Esta pergunta buscou mapear as perspectivas dos alunos acerca de suas emoções e crenças quanto ao aprendizado de vocabulário em L.I durante o ano de 2020, antes e durante o período pandêmico.

Abaixo, encontra-se o quadro das crenças e como foram devidamente categorizadas em duas colunas “sobre a emoção na aula de inglês na escola pública e “sobre a emoção na aprendizagem vocabular na pandemia”, sendo divididas por cada fala do participante.

Quadro 5 - Crenças dos alunos sobre as emoções na pandemia da COVID-19

Participante	Sobre a emoção na aula de inglês na escola pública	Sobre a emoção na aprendizagem de vocabulário na pandemia
Mary	eu não me sinto muito motivada, porque de estar longe de um professor e acabar não tirando todas as minhas dúvidas	Eu não tô triste nem feliz, mas (...) na pandemia como eu fiquei muito tempo em casa eu aprendi a tocar algumas músicas no violão.
Archie	No meu caso dependendo do meu humor, eu posso é querer fazer tipo nossa tô, <b>hoje tô muito a fim de aprender</b> , então naquele dia eu vou aprender, vou me <b>esforçar, vou participar de tudo</b> , mas se <b>eu tiver triste, meio pensativo</b> (...) com coisas, pensando muito em coisas <b>da minha vida, tipo por problemas ou só cansado da monotonia que é sempre a mesma coisa</b> (referindo-se a aula), eu vou ficar <b>desmotivado para aprender</b>	<b>A emoção mais presente no meu aprendizado, foi a tristeza.</b> Levando em consideração tudo isso aí que <b>aconteceu</b> <sup>37</sup> , é tudo que tá acontecendo agora, nossa aí aquela parece, nossa, <b>nem sei explicar direito parece que tudo ficou tão triste, tão sem graça</b> ai parece que cada <b>mais os problemas vão te consumindo</b> e a influência da emoção “ <b>tristeza</b> ” foi a que mais esteve presente no meu aprendizado, porque <b>eu aprendi várias palavras tristes</b>
Matthew	<b>não me sinto tão confuso em</b> relação aos assuntos, tanto por pela parte, <b>assim que surge alguma dúvida, posso pesquisar sobre</b> , e tentar esclarecer ela quase que de imediato (...) eu estando aqui na minha casa (em outras palavras: ele costuma se sentir confuso no cotidiano escolar de forma presencial)	O que eu tentei expressar com ele [o desenho] foi o meu dia a dia de estudo, o cotidiano de estudo que seria, ele representa como se eu tivesse em frente ao notebook, (...) tentando entender a matéria que está sendo passada, tentando me concentrar e entender o que tá sendo passado e fazendo os exercícios, (...) e tentando não me distrair, com outras coisas, como o celular tocando (...) as notificações do celular, tentando não me distrair com coisas do tipo.

<sup>37</sup> A pandemia do COVID-19

Participante	Sobre a emoção na aula de inglês na escola pública	Sobre a emoção na aprendizagem de vocabulário na pandemia
<b>Vanessa</b>	acho que tipo pela variedade de atividades e pela metodologia, fazendo com que o aluno tenha mais vontade de aprender	Acho que é <b>um sentimento de desânimo pela situação atual</b> , pelo que tá ocorrendo e tudo mais.
<b>Edward</b>	Eu acho que sim, dependendo do teu estado emocional, de como tá se sentindo em relação a isso, acaba influenciando na tua aprendizagem. (...) acho que tu não tem o mesmo foco também, (...) tu não tá absorvendo tudo que tu teria que absorver ou acaba que, não o necessário.	creio que tenha sido mesmo, alegria mesmo [sobre a aprendizagem de palavras no ambiente remoto], sabe? que é uma forma interessante, <b>tipo não entediante</b> de se aprender, sabe? que não precisava tipo tá ali [na internet] contra a vontade, sabe? Algo que me interessava e que me deixava alegre.

Fonte: elaborado pela autora.

Eles consideram que as próprias emoções foram modificadas pela pandemia, e a nova configuração de aprendizagem, indo além do ensino presencial e de emoções como a confusão na qual Matthew relatou em sua entrevista, ou a constatação de Vanessa, a qual acredita na necessidade de variação nas tarefas desenvolvidas em sala para que haja motivação.

Os participantes se mostraram sujeitos em um processo complexo, visto que havia a necessidade de estudar as palavras em língua inglesa, vivenciar suas emoções e relacionar com outros seres humanos em um período difícil e conturbado para as mais diversas famílias no Brasil e em outras partes do globo terrestre.

Ao mesmo momento que participantes como Archie aprovaram as atividades remotas, a forma de estudo diverso do ensino presencial, eles manifestaram emoções como tristeza e desânimo pelos acontecimentos de grande amplitude em 2020 e 2021. Embora estivessem, em certo modo, satisfeitos com a possibilidade do estudo por meio de plataformas e vídeo chamadas (Vide Edward), eles tinham plena consciência do período conturbado, pela ausência dos familiares (em vista do distanciamento social) e dos colegas de turma.

Pelas respostas apresentadas acima, percebe-se que pela mudança de emoção, muda-se de ação tal como descrito pelo autor Maturana (2002). Assim, os participantes, em suas falas, denotaram durante os estudos em ambiente remoto, desmotivação no decorrer das tarefas realizadas seja no celular seja no computador, possivelmente causada pela distância física de seus colegas de turma e de sua professora, a qual por mais que distante, estava disponível para auxiliá-los.

Ainda, acerca da pandemia da COVID-19, os participantes mostraram-se como sujeitos de sua própria aprendizagem, reconhecendo o papel das tecnologias para o estudo da A.V durante o período relatado por eles e apresentado nas perguntas e alternativas de pesquisa.

### **5.1.3 Qual a relação entre as crenças e as emoções quanto à aprendizagem de vocabulário na língua inglesa?**

Nas seções 5.1.1 e 5.1.2 discutiu-se separadamente os dois construtos, no entanto necessitou-se realizar as devidas conclusões acerca da junção de ambos no processo de aprendizagem do vocabulário em língua inglesa.

Os alunos utilizaram diferentes tipos de instrumento para a aprendizagem de língua inglesa. Dentre eles, encontram-se computador, violão e celular, indo além do livro didático em língua inglesa, o qual por vezes é um dos objetos mais utilizados em sala de aula (FREITAS, 2019).

Pelo que fora informado pelos participantes durante o processo de pesquisa e por meio da Literatura presente na área, percebe-se assim, a parte essencial da qual a emoção (ARAGÃO, 2017; BARCELOS, 2015) faz parte no processo de aprendizagem da A.V desses alunos, sendo um fator para a motivação ou desmotivação, tal como Vanessa menciona na entrevista (excerto 5).

Cabe ressaltar, ainda, a importância das duas no período da COVID-19 para os participantes da pesquisa. Eles mencionaram em suas narrativas visuais e nas entrevistas, que estiveram mais confusos e vivenciaram distrações (vide capítulo 4, seção 4.2) no ano de 2020, durante o isolamento social (MARQUES; FRAGUAS, 2020) o qual impediu os alunos de interagirem face-a-face com outros colegas, parentes e a professora, desta forma, trazendo dificuldades no cotidiano (escolar e social) dos participantes.

Considerou-se necessário, tal como visto no comentário de Edward (capítulo 04, excerto nº 32) a distribuição dos chips de celulares para os alunos com acesso à internet. No entanto, precisou-se de uma aplicação mais efetiva dos instrumentos fornecidos, pela Secretaria de Educação do Pará.

Ainda, os participantes acreditam que o apoio da professora foi fundamental para o devido estudo das palavras em língua inglesa, em especial no período da pandemia da COVID-19, no qual para os participantes, ela foi essencial para auxiliarem em suas dúvidas.

## **5.2 Limitações para a presente pesquisa**

O maior dos desafios, como mencionado no capítulo introdutório, foi a pandemia da COVID-19. No período de março de 2020 até outubro de 2020, os alunos da escola pública do Pará, receberam apenas cadernos de exercícios, sem a presença virtual do professor, por conta das questões econômicas envolvidas. Elas foram solucionadas no começo de outubro com o fornecimento de chips telefônicos para os alunos do 3º ano do ensino médio, trazendo assim a possibilidade de conexão remota.

Esta pesquisa foi reescrita para comportar outro instrumento, a narrativa visual. Apesar do “prejuízo” em relação ao tempo que não houve observações, deve-se refletir ainda mais sobre as possibilidades e problemas encontrados na escola pública do Pará, onde se mostrou a desigualdade entre alunos da rede privada e alunos da rede pública.

Deve-se tomar em consideração, ainda que tenham sido oferecidos aos alunos chips com internet pela SEDUC-PA, assim como não houve uma extensa preparação para o acesso oferecido aos alunos e professores, assim como seria feita a metodologia utilizada no ensino remoto. Apesar disso, foi amplamente divulgado que os alunos do 3º ano não foram desamparados, pela entrega desses instrumentos. Contudo, deve-se convir que é necessária uma aplicação coesa na qual saiba-se como elaborar as estratégias para observar o progresso dos alunos, quais as influências do projeto aplicado, assim como o devido entendimento da plataforma utilizada e a importância da frequência deles nas aulas remotas.

Em relação aos limites de pesquisa encontrou-se dificuldade de encontrar uma escola na qual se aceitasse o projeto de pesquisa feito, buscando oito escolas públicas em uma região com três bairros próximos. A relação de professores disponíveis é pequena visto que pelo menos em duas escolas visitadas o professor trabalha em outra escola, na qual a carga horária de inglês por vezes é reduzida, assim, devendo ministrar aulas em outra para completar a carga.

## **5.3 Sugestões para pesquisas posteriores**

Levando-se em consideração o processo de pesquisa do presente estudo, acredita-se que se deve ampliar o debate acerca dos construtos desenvolvidos neste trabalho: crenças, aprendizagem de L.E e aprendizagem de palavras. Assim, torna-se interessante a utilização de estudos quantitativos e qualitativos para o andamento de

novas pesquisas relacionadas aos temas discutidos nesta dissertação. Assim, auxiliando na coleta das amostras de pesquisa e posterior coleta de dados.

Ademais, sugere-se que as crenças dos alunos vinculados ao sistema de ensino público continuem a serem investigadas durante o processo híbrido de ensino, visto a pandemia da COVID-19 estar ocorrendo até o presente momento, a fim de proporcionar uma melhor compreensão das ações dos alunos seja em âmbito presencial ou remoto para, desta forma, haver melhorias nas políticas desse contexto.

Neste trabalho, buscou-se tratar com idoneidade a problemática da aprendizagem no sistema público de ensino. Desta forma, não buscando denegrir ou tratar de possíveis aspectos negativos encontrados durante a aplicação desta pesquisa. Para tanto, torna-se necessário verificar novas possibilidades para ampliar o campo pesquisado neste presente estudo. Pode-se investigar as crenças quanto à aprendizagem de palavras em relação aos textos literários, campo ainda pouco explorado na linguística aplicada.

Este trabalho trouxe novas percepções e reflexões para esta pesquisadora-docente, tanto quanto professores de outras instituições e estudantes da docência para o ensino de línguas, para que seja possível identificar as crenças dos estudantes participantes da pesquisa, nas suas próprias estratégias de aprendizagem acerca da aquisição de vocabulário de inglês.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M; BARCELOS, A. M. F; **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006. Campinas, SP: Pontes Editores, p.109-138. 2006.
- ABREU, Diego Candido. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. **Revista Eletrônica do Instituto Superior Anísio Teixeira**, v.8, n.1. 22-41. 2017
- AGRA, C. B. **Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos.** Dissertação (mestrado em letras. Universidade de Alagoas. 135f. 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Pontes. Campinas. 76f. 1998.
- ALVES, L. *et al.* Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas- Educação**, 8(3), p. 348-365. 2020
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de linguística aplicada.** [online]. vol.5, n.2, p.101-120. 2005.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista brasileira de Linguística Aplicada.** [online]. vol. 8, n. 2, p. 295-320. 2008
- ARAGÃO, R. C. EMOÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. In: **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.** MASTRELLA-DE ANDRADE, M. R. (Orgs.) Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 18 Campinas, SP: Pontes Editores, p.163-189. 2011.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** p. 83-112. 2017
- ARANTES, K. G. A relação entre as crenças verbalizadas e apreendidas das ações do professor de Língua Inglesa no que tange ao ensino mediado pelas novas tecnologias. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM: Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n. 2, p. 41-71, 2º Semestre 2012.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em rede- Revista de educação à distância.** V. 7, n. 1. p.257-275, 2020.
- ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p.5-14. 2007.
- ATAÍDE, D. P. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica.** 123 f. Dissertação em letras, Universidade Federal do Paraná. 2018.
- AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da

teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **RESR**. Vol. 51, Nº 4, p.745-764, out./dez. 2013.

AVILA, A. P. As crenças em linguística aplicada e os aspectos da relação crença-ação. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, n. esp., jan./dez. p.33-50. 2018.

AZEVEDO, B. et al. Vocabulário em inglês com língua estrangeira: um breve estado da arte no Brasil. **Revista Estudos Anglo-Americanos**, v. 46, n. 2. p.62-94. 2017

BARCELOS, A. M. 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.

BARCELOS, A. M. 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. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p.145-175, jul./dez. 2006

BARCELOS, A. M. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.7 n.2. p.109-137. 2007

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **SSLLT**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 226f. 2004.

BASTOS, R. G. B; LIMA, S.C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, K. C. C.; ALBUQUERQUE, F. G.; ARAÚJO, A. S.; SANTIAGO, A. G. J. (Organizadoras). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, p.75-91. 2020.

BERNARDO, J. P. **O professor de língua inglesa: novos rumos para o curso de licenciatura**. Appris Editora. 180f. 2016.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. **TESL-EJ**. Volume 9, n.1. 21f. 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 335 f. Porto Editora. 1994.

BRITISH COUNCIL, **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. 134f. 2019.

CINTRÃO, H. P. Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta. **Tradterm**, v.12, p. 69-104, 2006.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **REDOC**. v. 4 n.3 p. 112-140. 2020.



CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Tese (doutorado em estudos linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 287 f. 2004.

CONCEIÇÃO, M. P. **A Importância do Vocabulário na Aprendizagem de línguas**: Memórias, Crenças e estratégias de aprendizagem de Novos Itens Lexicais. Vol. 38. Pontes Editores. 220 f. 2015.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n (59.2): 1339-1372, mai./ago. 2020

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2ª ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p.15-39. 2006.

ENUMO, S. R. F.; FERRÃO, E. S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, 2006.

FERNANDEZ, G. E.; KANASHIRO, D. S. K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.279-291, maio/ago. 2006.

FREITAS, K. N.; RODRIGUES, H. M. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, p.300-307, 2019.

GAJDAMASCHKO, N. Theoretical Concerns: Vygotsky on Imagination Development. Educational Perspectives, **ERIC**. P.34-40 2006

GASS, S.; SELINKER, L. **Second Language acquisition**: An introductory course. 3rd ed. Taylor and Francis group. 583f. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. Editora Atlas S.A. 2ª Ed. 206f. 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. Editora Atlas S.A. 6ª Ed. 200f. 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, v. 6, p. 37-47, 2000. *In*: GRIGOLETTO, M.; BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, (123-156) 2004.

GU, Y.; JOHNSON, R. K. J. "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes." *Language learning*. v 46 n.4 p.643-679.1996

HAYASHI, R. K. S. **Não existe material ideal, né?:** crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). 250f. 2015

- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. "The difference between emergency remote teaching and online learning." **Educause review**. V. 27 p.1-12. 2020.
- HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**. Vol. 18. Nº 04. P. 333-340. 1985.
- HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. **Learner strategies in language learning**. Vol. 110129. p. 557-576. 1987.
- HORWITZ, E. K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. **System**. Vol. 27. nº04. p. 557-576 1999.
- KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In: Barkhuizen, G. (Org.), **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-131.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford University Press. 2. ed. 135f. 2003.
- LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de São Paulo. 192 f. 2005
- LOPES, G. R. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras**. 2007. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de letras. Universidade de Brasília, Brasília. 244 f.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 133f. 2003.
- MARQUES, R. FRAGUAS, T. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**. v. 6, n. 11, p. 86159-86174, nov. 2020.
- MARZARI, G. Q.; GEHERS, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein**, Santa Maria. v. 7, n. 14, p. 12-19. 2015.
- MEIRINHOS, M; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação: The case study as research strategy in education. Educação. **EDUSER: revista de educação**, Vol. 2(2). P.45-64. 2010.
- MELLO, C. L. V. **A relação entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública**. Dissertação (mestrado em linguística aplicada). Universidade de Brasília. 249f. 2008.
- MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 280f. 2010.
- MORALES, R. V. **Os erros na oralidade e o feedback corretivo: crenças e ações**

de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros. Dissertação (mestrado em linguística aplicada). Universidade de Brasília. 189f. 2019

MOREIRA, M. A. Q. **A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura.** Dissertação (mestrado em letras). Universidade Federal do Paraná. 193f. 2000

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. *In*: MUKAI, Y.; JOKO, A.T.; PEREIRA, F.P. (org.). **A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem.** Campinas-SP: Pontes, 2012. p.111-154.

NASCIMENTO, C. A. M.; **Investigando a influência das crenças dos alunos do curso de letras da Universidade Federal do Pará sobre sua prontidão para a aprendizagem autônoma do inglês:** um estudo de caso. 2007. 141 f. Dissertação (mestrado em linguística). Universidade Federal do Pará, Belém.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language.** Cambridge: Cambridge University Press. pp. xiv, 477. 2001

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. As complexas relações entre cognição e afeto. *In*: ARANTES, V.A (Org.). **Afetividade na escola: alternativas práticas e teóricas.** São Paulo: Summus Editorial. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas). p.13-33. 2003.

OXFORD. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** New York: Newbury House Publishers. 1990

PAIVA, V. L. M. Ensino de vocabulário. *In*: DUTRA, D. P; MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês:** novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Difel. 2003.

PLANO CDE, I. P. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira:** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 42f. 2015.

PETERS, E.; WEBB, S. *Studies in Second Language Acquisition* V.40, p.551– 577. 2018

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R.M.; REEDIJK, C. C. O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátilo**, 9(1): 32-50, ago. 2016.

RAMOS, F.S. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural.** Pontes Editores. 352 f. 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas.** V.10. N.1. p. 41-57 Número Temático. 2020.

SABINO, M. A. Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos?:

desfazendo a confusão teórica através da prática. **Alfa**, São Paulo, 50 (2): 251-263, 2006.

SERPA, M. T. S. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira**: análise de crenças no contexto público escolar. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. 260f. 2014

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2017.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de et al (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p.93-110. 2011.

SOLOMON, R. C. The Philosophy of Emotions. *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (Ed). **HANDBOOK OF EMOTIONS**. Third Edition. p.3-16. The Guilford Press. 2008

SOUZA, E. **Avaliação de proficiência em leitura em Língua Espanhola dos graduandos em Letras Espanhol da Universidade de Brasília**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade de Brasília. 187f. 2019.

STET, J. E.; TURNER, J. H. The Sociology of Emotions. *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (Ed). **HANDBOOK OF EMOTIONS**. Third Edition. p.32-46. The Guilford Press. 2008.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

VECHETTINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 160f. 2005.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; DELBONI, B. O. Atividade criadora em momento de pandemia: relato de experiência das aulas de língua inglesa. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 82, p. 236-249, dez./abr. 2020/1.

VILAÇA, M. L. C. O ensino de estratégias de aprendizagem em materiais didáticos: ensinar a aprender línguas. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VI, n. XXIV. P.46-58, Jan a Mar 2008.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. *In*: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA**: Educational Linguistics, Springer, Dordrecht, v. 2. p. 201-229. 2003.

YANG, N. D. Relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. **System**, 27(4), 515–535. 1999.

## APÊNDICE A - Termo de consentimento

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Programa de  
Pós Graduação em  
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras (IL)  
Departamento de Línguas  
Estrangeiras e Tradução (LET)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A relação entre crenças e emoções de alunos do 3º ano quanto a aquisição vocabular em uma escola pública de Belém”, de responsabilidade de Ana Clara Sales de Freitas, estudante de pós-graduação da Universidade de Brasília e Yuki Mukai como orientador. O objetivo desta pesquisa é identificar as crenças sobre aquisição vocabular de língua inglesa. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de questionários, narrativa visual e entrevistas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa a reflexão sobre seu aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (91)989795317 ou pelo e-mail adegaredi@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um artigo científico ou pôster, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

## APÊNDICE B - Questionário (perfil) para os participantes da pesquisa

Programa de  
Pós Graduação em  
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília  
Instituto de Letras (IL)  
Departamento de Línguas  
Estrangeiras e Tradução (LET)

Eu, Ana Clara Sales de Freitas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar da presente pesquisa sobre como você aprende vocabulário na língua inglesa em sala de aula. Onde há espaço, peço que preencha com a informação correta e marque as questões de alternativa com a resposta que julgue mais adequada.

- Nome:
- Sobrenome:
- Ano de nascimento:
- E-mail:
- Como gostaria de ser chamado neste estudo (pseudônimo):
- Fez curso de inglês: sim não Se sim, onde:
- Há quanto tempo estuda inglês no total de anos?

**Apêndice C - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO BALLI ADAPTADO  
(APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO)**

<b>AFIRMATIVAS</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>NC/ND</b>	<b>D</b>	<b>DP</b>	<b>Média</b>
1. Não saber uma ou outra palavra do inglês não afeta o aprendizado da língua.	1	10	4	4	0	3,42
2. Eu tenho facilidade de aprender palavras em inglês.	3	6	3	5	0	3,05
3. Tenho cada vez mais melhorado minha aprendizagem de palavras em inglês.	1	8	5	4	1	3,21
4. Eu deduzo o significado de uma palavra, caso não saiba.	4	9	5	1	0	3,84
5. Eu acredito que posso aprender muitas palavras na língua inglesa.	9	8	1	1	0	4,42
6. Aprender palavras em inglês é melhor quando se está no país de origem da língua.	5	6	4	2	0	3,42
7. Aprender inglês é basicamente aprender uma grande quantidade de palavras.	2	6	6	5	0	3,26
8. É importante repetir e praticar oralmente novos vocabulários.	12	7	0	0	0	4,63
9. É possível entender uma palavra em inglês por meio do contexto.	11	7	0	1	0	4,47
10. O dicionário físico e o online têm uma grande importância na aprendizagem de uma língua estrangeira.	8	7	4	0	0	4,21
11. Um aprendiz de língua estrangeira deve sempre aprender novas palavras.	12	6	1	0	0	4,57
12. É possível aprender inglês ao falar ou escrever novas palavras várias vezes.	7	8	1	0	0	3,68
13. Listas de palavras são ótimas para memorizar vocabulários novos.	5	9	3	0	0	3,68
14. Eu leio frases em inglês sem necessitar traduzir todas as palavras.	3	4	5	6	1	3,05
15. Eu procuro formas diferentes de aprender vocabulários novos em inglês.	3	10	3	3	0	3,68

Fonte: elaborado pela autora.

Obs.: Os números apresentados acima, referem-se aos participantes da presente pesquisa.

## Apêndice D - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO BALLI ADAPTADO (EMOÇÕES)

Afirmativas	CP	C	NC/ND	D	DP	MÉDIA
1. Eu me sinto inseguro ao questionar a professora sobre uma palavra em língua inglesa.	4	1	1	11	0	2,57
2. Tenho receio de responder oralmente quando a professora pergunta sobre o significado de palavras em inglês.	5	5	1	6	0	3,15
3. Eu apresento ansiedade ao aprender palavras em inglês no ambiente online no período da pandemia.	4	2	1	8	2	2,57
4. Eu me sinto motivado para estudar palavras em inglês no ambiente online no período da pandemia.	1	2	4	5	5	1,84
5. Eu sinto insegurança em relação ao meu vocabulário em inglês.	5	6	4	1	1	3,31
6. Eu me sinto confiante em usar palavras em inglês.	0	3	7	5	2	2,26
7. Eu fico envergonhado quando erro uma palavra em inglês.	3	8	4	2	0	3,31
8. Eu não me importo mesmo que não consiga lembrar algumas palavras em inglês no momento de falar/escrever.	0	4	4	7	2	2,21

Fonte: elaborado pela própria autora.



### **Apêndice E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) O que você acha que pode vir a aprimorar a sua aprendizagem de palavras em inglês na escola pública?
- 2) Como a sua aprendizagem de língua inglesa na escola pública influencia a forma que você aprende novas palavras? E por quê?
- 3) Como o ensino das palavras em sala de aula influencia a sua própria aprendizagem de palavras? E por quê?
- 4) Vejo que pelo seu questionário você selecionou algumas vezes “nem concordo e nem discordo”, qual a razão da sua escolha?
- 5) De que forma que a emoção vivenciada no cotidiano na escola pública influencia sua aprendizagem de palavras? E por quê?
- 6) Quais as emoções que estão presentes na sua aprendizagem de palavras em língua inglesa no seu cotidiano na pandemia? E por quê?
- 7) O que o seu desenho representa? Explique o que os itens presentes nele significam para você?
- 8) A emoção apresentada no seu desenho foi a “emoção descrita aqui”. Poderia explicar um pouco mais o porquê desta escolha?