

CYNTHYA ANDRADE PAULA

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL
SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

P324c
2023 Paula, Cynthya Andrade, 1997-
Crenças e emoções de uma professora em formação inicial
sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês /
Cynthya Andrade Paula. – Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (111 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 91-96.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.291>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa -
Vocabulário. 3. Crença e dúvida. 4. Emoções. 5. Professores de
inglês - Formação. I. Barcelos, Ana Maria Ferreira, 1966-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 370.1534

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB-6/2552


CYNTHYA ANDRADE PAULA

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL
SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de fevereiro de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 CYNTHYA ANDRADE PAULA
Data: 04/06/2023 18:52:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cynthya Andrade Paula
Autora

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA FERREIRA BARCELOS
Data: 05/06/2023 10:24:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre guiar minhas escolhas. Sou grata pelo quanto pude aprender, evoluir e conquistar nos últimos dois anos enquanto mestranda. Também sou grata pelas pessoas que conheci e que, de diferentes formas, me apoiaram nesse desafio. Hoje, com muita felicidade e orgulho, concluo o mestrado e celebro essa conquista com aqueles que também fazem parte dela.

À minha família, agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, José e Sonia, que se esforçaram diariamente para que eu tivesse as oportunidades que tive e que me possibilitaram chegar até aqui. Reconheço e sou grata pelo apoio e incentivo, assim como pelos momentos de preocupação. Vocês são parte de mais essa conquista. Agradeço também aos outros membros da família que, assim como meus pais, me apoiam, torcem por mim e celebram minhas conquistas.

Agradeço à Ana pela orientação cuidadosa e gentil. Sinto-me feliz por ter tido a chance de ser sua orientanda desde a monografia até a conclusão do mestrado. Você é uma inspiração como profissional e como pessoa. Levo comigo para a vida o “*take a long, slow, deep breath in*” que você nos apresentou nos momentos de meditação e que me ajudou e vai continuar ajudando a viver um dia de cada vez. Muito obrigada por tudo, Ana!

Agradeço às minhas colegas de mestrado. Obrigada, Elecíntia, Helena e Raquel, pelo apoio nos momentos de dúvidas e preocupações e também pelos encontros divertidos que tivemos. Agradeço também ao Lucas, ex-orientando da Ana, pela prontidão para nos ajudar compartilhando suas experiências.

Agradeço à participante deste estudo, em primeiro lugar, pela disposição em contribuir para esta pesquisa e por sua postura aberta e reflexiva ao compartilhar suas experiências de ensino e aprendizagem de vocabulário.

Agradeço ao CELIN por abrir novamente as portas para mim. Como sempre falo, o CELIN é a base de minhas práticas enquanto professora hoje, e foi uma alegria retornar a esse projeto enquanto pesquisadora.

Agradeço às professoras Ane Cibele e Cida Zolnier pela contribuição ao aperfeiçoamento do trabalho. Ane, obrigada pelos comentários gentis e importantes que fez na qualificação desta pesquisa e que enriqueceram o trabalho, como o apontamento em relação ao Lexical Approach. Cida, foi uma alegria ter sido sua aluna durante a graduação. Sinto saudades ao lembrar das aulas divertidas e acolhedoras que você nos proporcionou. Fico feliz por estar presente em mais uma etapa importante de minha formação.

Reconheço também a minha dedicação e organização para o andamento e conclusão deste trabalho. Trabalhar e conduzir uma pesquisa simultaneamente não foi fácil. Sinto-me feliz e orgulhosa por ter, ao longo dos meses, compreendido que dar o meu melhor pode ser um pouco diferente em cada dia. O segundo ano enquanto mestranda foi especialmente desafiador devido a muitas mudanças e rotina corrida, mas consegui cuidar de mim e conciliar bem o trabalho e a pesquisa, apesar de acreditar que essa não seja uma realidade ideal para pesquisadores.

Aos meus amigos, antigos e novos, agradeço pelas conversas de desabafo e apoio nos momentos de aperto assim como a companhia para comemorar os dias felizes.

À UFV, agradeço por todas as possibilidades que me apresentou e memórias que levarei comigo com saudade e carinho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

PAULA, Cynthia Andrade, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2023. **Crenças e emoções de uma professora em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Crenças e emoções estão intrinsecamente ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas e são conceitos que se influenciam de forma mútua (RUOHOTIE-LYHTY, 2016; ARAGÃO; BARCELOS, 2018; BARCELOS, 2015). No contexto da formação de professores, o número de pesquisas sobre crenças é crescente (PASSOS, 2021; REYNOLDS, 2022; SILVA, 2022) assim como os estudos sobre emoções no campo da Linguística Aplicada (ARAGÃO; SOUZA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022). No que se refere ao ensino e aprendizagem de inglês, o vocabulário é um dos temas mais pesquisados em Linguística Aplicada (SCHMITT, 2019). Apesar dessa importância, o número de pesquisas que relacionam vocabulário a crenças e emoções é baixo (DRIVER, 2020). Para contribuir para a redução dessa lacuna, este estudo teve por objetivo identificar e compreender as crenças e emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês de uma professora em formação estagiária no CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa), projeto de extensão da UFV (Universidade Federal de Viçosa), e como crenças e emoções influenciam suas práticas em sala de aula. Como referencial teórico, foram utilizados estudos sobre vocabulário, seu ensino e aprendizagem (LEWIS, 1993; MEARA; NATION, 2010; BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021), emoções (ARAGÃO; PAIVA; JUNIOR, 2017; ARAGÃO; BARCELOS, 2018) e crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; BARCELOS, 2004). Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários abertos, duas entrevistas cinco observações de aulas da professora participante no CELIN que, naquele período, estavam acontecendo remotamente por causa da pandemia da COVID-19. Os resultados revelam crenças da professora sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário e fatores que contribuem ou não para seu ensino, formação de professores em relação a vocabulário, e ao curso de Letras. Suas emoções de felicidade e frustração estão relacionadas à si mesma, às suas experiências com a aprendizagem de inglês e às suas práticas enquanto professora. Suas ações, na maioria das vezes, estavam alinhadas com suas crenças e emoções. Diante do exposto, o estudo reforça a importância da formação de professores para o ensino de vocabulário e confirma a interação entre crenças, emoções e ações de professores, como abordado na literatura.

Palavras-chave: Vocabulário. Crenças. Emoções. Formação de professores.

ABSTRACT

PAULA, Cynthia Andrade, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2023. **A Pre-Service teacher's emotions and beliefs about English vocabulary teaching and learning.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Beliefs and emotions are intrinsically linked to language teaching and learning and are concepts that influence each other (RUOHOTIE-LYHTY, 2016; ARAGÃO; BARCELOS, 2018; BARCELOS, 2015). In language teacher education, the number of research on beliefs is increasing (PASSOS, 2021; REYNOLDS, 2022; SILVA, 2022) as well as the number of studies on emotions in Applied Linguistics (ARAGÃO; SOUZA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022). Vocabulary is also one of the most researched topics in Applied Linguistics (SCHMITT, 2019). Despite its importance, the number of studies that connects vocabulary to beliefs and emotions is low (DRIVER, 2020). To fill this gap, this study aimed at identifying and understanding the beliefs and emotions about teaching and learning vocabulary in English of a student teacher at CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa), an extension project at UFV (Universidade Federal de Viçosa) and how they interact with her vocabulary teaching practices. The theoretical framework was based on studies on vocabulary teaching and learning, (LEWIS, 1993; MEARA; NATION, 2010; BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021), emotions (ARAGON; P; JUNIOR, 2017; ARAGÃO; BARCELOS, 2018) and beliefs about language teaching and learning (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; BARCELOS, 2004). For data collection, two open-ended questionnaires and two interviews were used. Five classes of the CELIN teacher were also observed, remotely because of the COVID-19 pandemic. The results indicate the teacher's beliefs about vocabulary teaching and learning and the factors that contribute or not for its teaching, teacher education related to vocabulary, and the Languages course. Her emotions of happiness and frustration are related to herself, her experiences with learning English and her practices as a teacher. Her actions, most of the times, were aligned with her beliefs and emotions. The study reinforces the importance of teacher education for vocabulary teaching and confirms the interaction between beliefs, emotions and teacher's practices, as addressed in the literature.

Keywords: Vocabulary. Beliefs. Emotions. Teacher Education.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Estratégias para a aprendizagem intencional de vocabulário	21
Quadro 2: Histórico do ensino de vocabulário com base em Paiva (2004)	24
Quadro 3: Crenças de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em pesquisas sobre o assunto	34
Quadro 4 – Perfil da participante	45
Quadro 5 – Instrumentos de coleta de dados	46
Quadro 6 – Relação entre crenças, emoções e ações de Joana sobre vocabulário	76
Figura 1 – Crenças de Joana	54
Figura 2 – Crenças de Joana sobre vocabulário	55
Figura 3 – Emoções de Joana	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELIN – Curso de Extensão em Língua Inglesa

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

E – Entrevista

O – Observação de aula

PHT – Período Híbrido de Transição

Q1 – Questionário de Perfil

Q2 – Questionário sobre crenças e emoções

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivo geral	14
1.1.2. Objetivos específicos	14
1.2. JUSTIFICATIVA	14
1.3. Organização Da Dissertação	15
CAPÍTULO 2	17
REVISAO DE LITERATURA	17
2.1. ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESÁ	17
2.1.1 Aprendizagem de vocabulário	19
2.1.2 Ensino de vocabulário	23
2.2. CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	27
2.2.1 Crenças de professores sobre aprendizagem e ensino de línguas	29
2.2.1.1 Crenças a respeito do ensino e da aprendizagem de vocabulário	31
2.3. EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS	36
2.4. A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES	39
CAPÍTULO 3	42
METODOLOGIA	42
3.1. NATUREZA DA PESQUISA	42
3.2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DA PARTICIPANTE	43
3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
3.3.1. Questionários	46
3.3.2 Entrevistas	47
3.3.3 Observações de aulas	49
3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	50
CAPÍTULO 4	52
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
4.1 SOBRE JOANA	52
4.2 CRENÇAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM	54
4.2.1 Crenças sobre vocabulário	54
4.2.2 Crenças sobre fatores favoráveis ao ensino e aprendizagem de vocabulário	58
4.2.2.1 Contextualização	58
4.2.2.2 Uso de diferentes estratégias para a aprendizagem de vocabulário	61
4.2.3 Crenças sobre fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem de vocabulário	62
4.2.4 Crenças sobre a formação de professores de inglês	64
4.3. EMOÇÕES DE JOANA	66

4.3.1. Emoções a respeito da aprendizagem e ensino de vocabulário	67
4.3.1.1. Felicidade	67
4.3.1.2. Frustração	71
4.4. CRENÇAS, EMOÇÕES E AÇÕES	75
CAPÍTULO 5	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5.1. RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	81
5.1.1. Quais são as crenças de uma professora de língua inglesa em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário?	81
5.1.2. Como se dá a prática pedagógica dessa professora sobre o ensino de vocabulário?	83
5.1.3. Quais são suas emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário?	84
5.1.4. Como suas crenças e emoções relacionam-se às suas práticas de ensino de vocabulário?	85
5.2. IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	87
5.3. LIMITAÇÕES DA PESQUISA	88
5.4. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXO A	97
ANEXO B	102
ANEXO C	104
ANEXO D	106

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de minhas reflexões enquanto aprendiz e professora de inglês. Enquanto aprendiz, posso afirmar que meu interesse pela língua inglesa vem crescendo desde a infância quando tive a oportunidade de frequentar um curso de inglês. Ir às aulas e fazer as tarefas do curso eram algumas das minhas atividades favoritas e me lembro bem que, além de me sentir feliz e animada por estar aprendendo, me via curiosa nos vários momentos em que pensava sobre o que aprenderia em seguida. Essa curiosidade me levou a buscar formas de praticar e aprender mais de forma autônoma como a que descrevi em minha monografia¹:

Há alguns anos, me dediquei de forma autônoma a um pequeno caderno de vocabulário onde fazia anotações enquanto assistia aos episódios da série “*Friends*”. O processo ao qual eu me dedicava envolvia pausar os episódios ao observar palavras ou expressões que julgava interessantes e que não conhecia para anotá-las no caderno juntamente com a fala da personagem. Além disso, eu utilizava cores com o objetivo de organizar os elementos de acordo com as classes gramaticais e incluía também definições dicionarizadas. Com o passar do tempo, percebi que o trabalho com o caderno de vocabulário e o fato de eu revisar periodicamente minhas anotações contribuíam significativamente para minha evolução em relação à aprendizagem de vocabulário e essa reflexão me trouxe o desejo de me dedicar ao estudo de questões relacionadas ao vocabulário e às estratégias de aprendizagem (PAULA, 2020, p. 10)

Esse excerto mostra que minha experiência positiva de aprendizagem com cadernos de vocabulário me trouxe uma curiosidade para compreender porque fazer isso me ajudava a aprender, o que me levou ao desenvolvimento da pesquisa para a monografia. O trabalho envolveu identificar as crenças de um grupo de alunos do CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa) sobre a aprendizagem de vocabulário e estratégias que utilizavam para atingir esse fim. Além disso, apresentei novas estratégias para o grupo e verifiquei se incorporaram essas estratégias e crenças.

Ao final de minha monografia encontram-se três implicações sendo uma delas relacionada à minha formação:

[...] Algo que me chamou a atenção foi o fato de que, como professora, eu não aplicava as estratégias de vocabulário que conhecia e apresentava aos alunos, ou seja, eu não conseguia me atentar de fato à aprendizagem de vocabulário. Senti, durante o decorrer do trabalho, que o modo como eu estudava vocabulário não levava em consideração o conhecimento que estava adquirindo visto que, por vezes, estudava vocabulário apenas para me preparar para ministrar aulas, pouco tempo depois a maior parte do conteúdo era esquecida. (PAULA, 2020, p. 51)

¹ A pesquisa *Estratégias e Crenças sobre Aprendizagem de Vocabulário em Língua Inglesa* foi apresentada como trabalho final de conclusão de curso (TCC) em julho de 2020.

No excerto anterior, expresso como conduzir uma pesquisa sobre vocabulário me fez refletir sobre minhas ações como aprendiz e professora de inglês. Ao reler esse trecho algum tempo após a conclusão do curso de Letras, me senti novamente curiosa em relação aos professores. Assim, algumas perguntas vieram à minha mente: De que formas os professores lidam com vocabulário em sala de aula? Eles refletem sobre o que a aprendizagem e ensino de vocabulário envolvem? O que entendem por vocabulário? Essas perguntas me guiaram para a escrita de um projeto de pesquisa de mestrado.

O vocabulário é hoje um dos temas mais abordados nas pesquisas em Linguística Aplicada havendo, portanto, muito mais conhecimento disponível sobre o que é, como pode ser aprendido e ensinado (SCHMITT, 2019). Além disso, sua importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês é bastante reconhecida na literatura (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021; TAYYEB, 2021; DRIVER, 2020; JAFARI; RASOULI, 2016). O vocabulário, segundo Paiva (2004, p. 1), “[...] sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas” e pode ser aprendido, segundo Laufer (2016), de diferentes formas, como por meio do uso de glossários e dicionários, da criação de frases com as palavras ou através de atividades que estimulem o uso do vocabulário aprendido em interações orais.

Apesar da importância do vocabulário, há atualmente um número limitado de pesquisas sobre crenças em relação ao tema. Como afirma Freitas (2021, p. 35): “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”. Crenças, assim como emoções, estão intrinsecamente ligadas à prática de professores (ARAGÃO; BARCELOS, 2018; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018), mas há também um número muito baixo de trabalhos que tratam de emoções e vocabulário, sendo o de Freitas (2021) um dos poucos.

Visando contribuir para a redução dessa lacuna na literatura, este estudo investigou crenças e emoções a respeito do ensino e aprendizagem de vocabulário, no contexto de formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira. Assim, as perguntas que nortearam o desenvolvimento deste trabalho foram:

1. Quais são as crenças de uma professora de língua inglesa em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário?
2. Como se dá a prática pedagógica dessa professora sobre o ensino de vocabulário?
3. Quais são suas emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário?
4. Como suas crenças e emoções relacionam-se às suas práticas de ensino de vocabulário?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as crenças e emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário relacionando-as às suas práticas de ensino de vocabulário.

1.1.2. Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, têm-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as crenças de uma professora em formação sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa;
2. Identificar as emoções dessa professora em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário;
3. Verificar se e como as crenças e emoções influenciam a prática dessa professora em relação ao ensino de vocabulário;
4. Compreender a relação entre crenças, emoções e as práticas da professora quanto ao ensino de vocabulário.

1.2. Justificativa

Este projeto justifica-se por três razões principais que se referem à importância da aprendizagem de vocabulário; a relação de crenças e emoções com o trabalho docente; e à carência de estudos sobre crenças e emoções em relação ao vocabulário. Discorro sobre cada uma dessas a seguir.

Em primeiro lugar, em relação à importância do vocabulário, assim como as quatro habilidades (compreensão e produção oral, leitura e escrita), a aprendizagem de vocabulário merece atenção no ensino e aprendizagem de línguas por ser também ponto importante a ser considerado para que a comunicação em língua estrangeira seja possível (JAFARI; RASOULI, 2016). Como afirmam Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021, p. 1): “a aquisição de vocabulário tem sido tradicionalmente considerada como central para a aprendizagem de uma segunda língua”².

² “Vocabulary acquisition has been traditionally considered central to second language learning.” (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021, p. 1)

Em segundo lugar, crenças e emoções estão intrinsecamente relacionadas ao trabalho docente. Segundo Leffa (2008), a formação de professores envolve a aquisição de conhecimentos pedagógicos e também linguísticos que, certamente, abrangem o vocabulário da língua que se pretende ensinar. Além disso, a formação e prática de professores envolvem emoções e crenças. As emoções de professores, de acordo com Aragão e Barcelos (2018, p. 508), “[...] estão ligadas ao ensino e têm papel essencial para a compreensão do pensamento, raciocínio, aprendizagem e mudança dos professores”. As emoções podem influenciar esses profissionais de diversas maneiras, seja de forma positiva ou negativa quando, por exemplo, os levam a questionar a escolha pela profissão fazendo com que deixem a carreira (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018). Sendo assim, a formação de professores vai além da construção de conhecimentos sobre uma área específica e do desenvolvimento de competências pedagógicas, pois envolve também o aperfeiçoamento da capacidade de reflexão sobre os aspectos emocionais inerentes à atividade docente (RICHARDS, 2020). Além das emoções, os professores precisam refletir sobre as crenças que têm sobre o ensino e aprendizagem para que construam uma postura de constante reflexão em relação às suas práticas (BARCELOS, 2004). As crenças, segundo Barcelos e Da Silva (2015, p. 14), “[...] possuem um fator emocional”. Sendo assim, é importante que crenças e emoções sejam conjuntamente consideradas em estudos sobre a docência (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018).

Em terceiro lugar, há uma carência de estudos que investiguem as emoções e crenças sobre vocabulário. Embora existam, atualmente, muitas pesquisas sobre crenças e emoções no contexto da formação de professores (CARDOSO; FONSECA, 2021; KARTCHAVA *et al*, 2020; MENEZES; SILVA, 2018; ARAGÃO; PAIVA; JUNIOR, 2017; ANTTILA *et al*, 2016), o número de pesquisas que relacionam as crenças (LÓPEZ-BARRIOS; SAN-MARTÍN, 2020; GAO; MA, 2011) e emoções ao vocabulário é ainda baixo. Como afirma Freitas (2021, p. 35): “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”. Para Driver (2020), mais estudos sobre emoções em relação ao vocabulário são necessários tendo em vista sua importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.3. Organização da dissertação

Além do primeiro capítulo de introdução, esta dissertação está organizada em quatro outros capítulos. No segundo capítulo, apresento os fundamentos teóricos sobre crenças,

emoções e vocabulário que embasam o estudo. Em seguida, no terceiro capítulo, discorro sobre a natureza desta pesquisa, contexto, participante e instrumentos de coleta de dados. No quarto capítulo, apresento os resultados do trabalho. Por fim, no quinto capítulo, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las, discorro sobre as implicações e limitações deste trabalho e, ao final, apresento sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 2

REVISAO DE LITERATURA

Este capítulo, que está dividido em quatro seções, apresenta os pressupostos teóricos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira, discorro sobre a formação de professores e questões relacionadas à aprendizagem e ensino de vocabulário. Na segunda, abordo o conceito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, trazendo alguns exemplos de crenças de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. Na terceira, reflito sobre emoções no ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, na quarta, abordo a influência de crenças e emoções nas ações de professores.

2.1. Ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa

Esta seção está dividida em duas subseções onde reflito especificamente sobre a aprendizagem e sobre o ensino de vocabulário. Antes, porém, abordo brevemente a importância desse conceito na formação de professores e discorro sobre a definição de vocabulário.

Com base em minhas experiências, um tópico de conversa comum entre professores jovens é a reação de muitas pessoas quando ouvem que escolhemos a docência. Na maioria das vezes, recebemos como resposta olhares de pena ou perguntas sobre os motivos que nos levaram a escolher essa profissão e não outra já que, para muitos, ser professor significa trabalhar muito e ganhar pouco. Celani (2008) explica que essa situação era diferente no passado quando professores eram vistos com admiração pela sociedade.

Para Celani (2008), a docência é uma profissão que se distingue de qualquer outra e exige formação: “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica” (p. 26). De acordo com a pesquisadora, formar professores não é algo simples porque não se trata de apenas apresentar técnicas e dicas que poderão ser aplicadas nos contextos de sala de aula. A formação é muito mais complexa porque, como afirma Leffa (2008, p. 355), “[...] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita”. Leffa (2008) aborda a formação de professores diferenciando formação e treinamento. O treinamento, segundo ele, é algo que “[...] tem um começo, um meio e um fim” (p. 357) enquanto que a formação é um processo contínuo que favorece a criação de uma postura crítica quanto ao que acontece em sala de aula. Uma formação de professores orientada para o “mercado competitivo” tornaria esses profissionais pouco ou nada reflexivos e questionadores, como afirma Rodrigues (2016,

p. 23). Além desses pontos, professores precisam, segundo Leffa (2008), adquirir um bom conhecimento da língua que se pretende ensinar assim como desenvolver habilidades pedagógicas que possibilitem o ensino e aprendizagem dessa língua. Em relação ao segundo ponto, Araújo (2016) também afirma que os cursos de Letras devem promover reflexões sobre a atuação futura dos professores, metodologias e abordagens, ou seja, reflexões que vão além da teoria, observando também a prática.

Levando tudo isso em consideração, é possível refletir que, ao adquirir conhecimentos sobre a língua que se pretende ensinar e também ao longo do processo de desenvolvimento da prática docente por meio do estudo de metodologias de ensino, professores certamente lidam com a aprendizagem e o ensino de vocabulário. Segundo Schmitt (2019), o vocabulário é hoje um dos temas mais pesquisados em Linguística Aplicada e, “como resultado dessa pesquisa, temos um entendimento muito melhor sobre a natureza do vocabulário, quanto e qual vocabulário é preciso para fazer coisas em uma segunda língua [...] e como ensinar e aprender esse vocabulário de forma mais efetiva”³ (SCHMITT, 2019, p. 2). Portanto, a literatura oferece embasamento teórico para questões relacionadas ao vocabulário que podem ser exploradas na formação de professores. Entretanto, Schmitt (2019) adverte que muitos aspectos sobre vocabulário ainda precisam ser estudados.

Segundo Freitas (2021), a aprendizagem de vocabulário está conectada, além da Linguística Aplicada, aos campos da Semântica e Morfologia. Meara e Nation (2010) utilizam os termos *token*, tipos de palavras e *lemmas* para definir vocabulário porque, para eles, essa definição é variável de acordo com o objetivo de quem a propõe. Para esses autores, compreender vocabulário como o conjunto de *tokens* pode ser útil para saber quão longo é um texto já que, por exemplo, na seguinte frase utilizada pelos próprios pesquisadores, existem dez *tokens*: “*to be or not to be, that is the question*”. Em outras palavras, *tokens* se referem a cada um dos itens lexicais que constituem um texto. Por outro lado, o exemplo retirado da obra de Shakespeare, segundo eles, conta com oito tipos de palavras, classificação útil para descobrir a quantidade de palavras conhecidas por um indivíduo. Já os *lemmas* referem-se aos grupos de palavras que têm um mesmo radical e isso permite compreender vocabulário como a reunião de famílias de palavras.

³ “As a result of this research, we have a much better understanding of the nature of vocabulary, how much and which vocabulary is required to do things in a second language [...] and how to most effectively teach and learn the required vocabulary. Nevertheless, there are still large gaps in our knowledge of key aspects of vocabulary.” (SCHMITT, 2019, p. 2)

Para Jafari e Rasouli (2016), o vocabulário, junto à pronúncia e à gramática, constituem um grupo de conhecimentos importantes que os aprendizes de línguas precisam almejar, além do foco nas habilidades de produção e compreensão oral, escrita e leitura. Eles afirmam ainda que “sem vocabulário adequado, os estudantes não conseguem compreender outros ou expressar seus próprios pensamentos” (p. 40)⁴. É o vocabulário, portanto, que possibilita a comunicação. Essa importância da aprendizagem de vocabulário é destacada também por Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021, p. 1) que afirmam: “a aquisição de vocabulário tem sido tradicionalmente considerada como central para a aprendizagem de uma segunda língua”⁵. Para Freitas (2021), a expansão lexical leva a uma amplitude linguística muito maior em relação às maneiras pelas quais um falante pode compartilhar algo em uma interação, o que favorece a comunicação e, segundo Tayyebi (2021), o aumento do vocabulário precisa ocorrer durante os estudos de uma língua independentemente do nível de proficiência dos aprendizes.

2.1.1 Aprendizagem de vocabulário

Tendo em vista a necessidade da expansão lexical para os aprendizes de línguas, importa refletir sobre como essa aprendizagem acontece. Nesta subseção, discorro sobre o que a aprendizagem de vocabulário envolve e como ela acontece. Ao final, reflito, com base na literatura, sobre o que significa realmente conhecer uma palavra ou expressão.

Aprender vocabulário envolve adquirir diferentes conhecimentos sobre cada palavra: a maneira como podem ser combinadas a outras, sua escrita, classificação gramatical e pronúncia, por exemplo (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021). Isso é necessário para que seja realmente possível colocar o vocabulário em uso, como afirma Schmitt (2010). Para o autor, a “profundidade do conhecimento do vocabulário⁶” é tão importante quanto a quantidade. Dessa forma, o foco dado pelos materiais de ensino a apenas um dos sentidos de uma palavra ou expressão, normalmente aquele que é mais frequente nas interações, não contribui para que os estudantes alcancem a profundidade de conhecimentos mencionada por Schmitt (2010) já que sentidos menos frequentes tendem a não ser abordados (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ; SCHMITT, 2019).

⁴ “Without adequate vocabulary, students cannot understand others or express their own thoughts.” (JAFARI; RASOULI, 2016, p. 40)

⁵ “Vocabulary acquisition has been traditionally considered central to second language learning.” (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021, p. 1)

⁶ “depth of vocabulary knowledge” (SCHMITT, 2010, p. 15)

Como afirma Freitas (2021), é importante destacar que adquirir conhecimentos sobre cada palavra ou expressão é algo que não acontece de forma linear já que os estudantes têm dificuldades e facilidades específicas em relação a diferentes aspectos do vocabulário que estão estudando. A pesquisa de González-Fernández e Schmitt (2019) permite refletir sobre como a aquisição desses conhecimentos acontece. Os pesquisadores investigaram a ligação entre forma e sentido feita com estudantes espanhóis de inglês e buscaram compreender quais informações sobre as palavras são adquiridas em primeiro lugar. Com base em suas análises, perceberam que a aquisição de cada conhecimento sobre uma palavra ou expressão não acontece de forma isolada, ou seja, esses conhecimentos se conectam e, por isso, é possível que o estudante que já tem algum conhecimento sobre uma palavra ou expressão tenha mais facilidade para adquirir outras informações sobre ela. Além disso, cada palavra tem características únicas, segundo González-Fernández e Schmitt (2019) e alguns aspectos podem ser mais fáceis de compreender que outros. É por isso que os estudantes têm experiências diferentes ao estudar vocabulário já que “[...] podem ser melhores em assimilar alguns componentes do que outros”⁷ (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ; SCHMITT, 2019, p. 20).

Ainda sobre a aprendizagem de vocabulário, Jafari e Rasouli (2016, p. 43) consideram que ela “[...] é consequência da exposição, atenção, tempo e manipulação”⁸, ou seja, as ações dos aprendizes, assim como o contato recorrente com o vocabulário, contribuem para a ampliação dos conhecimentos sobre palavras e expressões ao estudar uma língua (GODWIN-JONES, 2018). A “manipulação do vocabulário” está ligada às ações que os aprendizes tomam ativamente quando têm contato com algum vocabulário desconhecido e essas ações são, de acordo com Laufer (2016), mais importantes para sua aprendizagem que o número de vezes que reencontram essas palavras. Essas ações ativas têm relação com a aprendizagem intencional que pode ser bastante útil para a ampliação dos conhecimentos sobre vocabulário já que, segundo Laufer (2016), é necessário que os estudantes tenham muito foco e atenção para estudar palavras isoladas de forma ativa e isso pode contribuir para sua aprendizagem. A aprendizagem intencional também ocorre quando o estudante se esforça de forma consciente para colocar em uso o vocabulário que está estudando. A pesquisa de Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021), por exemplo, investigou como a prática do vocabulário recém conhecido afeta a retenção desses conhecimentos por parte de estudantes de inglês como língua estrangeira em

⁷ “[...] learners vary and may be better at picking up some components than others.” (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ; SCHMITT, 2019, p. 20)

⁸ “[...] word learning is a consequence of exposure, attention, time, and manipulation.” (JAFARI; RASOULI, 2016, p. 43)

nível pré-intermediário. Nesse trabalho, parte dos participantes foram orientados a revisar regularmente o vocabulário que estudavam e colocá-lo em prática por meio do jogo *Among Us* que permite que os jogadores interajam por meio de textos para descobrir o intruso no jogo. Segundo Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021):

[...] Os resultados desse estudo sugerem que usar novas palavras no jogo *Among Us* é mais efetivo que simplesmente encontra-las e eventualmente interagir com elas, o que pode levar à conclusão de que uma abordagem intencional é mais efetiva que a incidental levando em consideração a aprendizagem de vocabulário por meio de jogos digitais. (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021, p. 12)⁹

Apesar das afirmações anteriores, Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021) reconhecem que tanto a aprendizagem intencional como a incidental (aquela que não envolve ações ativas) são úteis. Abordo a aprendizagem incidental com maior profundidade mais à frente. A aprendizagem intencional de vocabulário pode acontecer por meio do uso ativo de vocabulário no *chat* de um jogo como o *Among Us* (BELDA-MEDINA e CALVO-FERRER, 2021), por exemplo, e é possível também por meio do uso de muitas outras estratégias. O Quadro 1 mostra algumas delas:

Quadro 1: Estratégias para a aprendizagem intencional de vocabulário

Autores	Estratégia	Descrição
Laufer (2017)	Uso de cartões de palavras	Estratégia ligada à memorização que permite a revisão regular do vocabulário.
Jafari; Rasouli (2016); Laufer (2017); Jin; Webb (2021)	Revisão de palavras repetidamente	Permite aprender diversas informações a respeito de uma única palavra.
Laufer (2017)	Estudo de diferentes aspectos de uma mesma palavra	Contribui para que as palavras sejam lembradas.
Laufer (2017)	Estudo de afixos	Afixos alteram o significado de uma grande quantidade de palavras. Estuda-los contribui para a ampliação do vocabulário.
Jin; Webb (2021)	Anotações	A anotação ajuda os estudantes a ligar a pronúncia das palavras às formas escritas e pode ser usada para a revisão do vocabulário.

(Fonte: autoria própria)

⁹ “[...] the results of this study suggest that using new words in the game *Among Us* is more effective than merely encountering and eventually interacting with them, which may lead to the conclusion that an intentional approach is more effective than an incidental one concerning digital game-based vocabulary learning.” (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021, p. 12)

O Quadro 1 apresenta reflexões sobre como cada estratégia intencional pode contribuir para a aprendizagem de vocabulário com base na literatura. Cada uma das estratégias mencionadas pode impactar a aquisição de vocabulário de outras formas além das citadas no quadro. Por exemplo, é possível que o estudo de afixos (LAUFER, 2017), além de contribuir para a expansão do vocabulário, possa também ajudar os estudantes a se lembrarem dessas palavras, como afirma Laufer (2017) sobre a estratégia de estudo de diferentes aspectos de uma mesma palavra.

Considerando o Quadro 1, estratégias como o uso de leitura extensiva (LAUFER, 2017) ou estudo do vocabulário em contexto (GODWIN-JONES, 2018) não poderiam ser acrescentadas porque estão relacionadas à aprendizagem incidental, que pode acontecer quando há exposição frequente ao vocabulário, segundo Godwin-Jones (2018). Ao assistir séries em inglês, por exemplo, é possível que os estudantes aprendam vocabulário de forma incidental, tendo em vista a curta duração dos episódios e a presença normalmente de um mesmo grupo de personagens em situações que não mudam muito durante o decorrer da história (GODWIN-JONES, 2018). Para Godwin-Jones (2018, p. 5), “isso representa uma bonança para a aprendizagem de vocabulário em uma segunda língua [...]”¹⁰ já que hoje é bastante fácil acessar séries com legendas online. Quanto à leitura extensiva, “leitura e aquisição de vocabulário têm uma relação próxima” (AZEVEDO; TOMITCH, 2019, p. 2) por ser necessário ter amplo vocabulário para que seja possível compreender. Ao mesmo tempo, a leitura também pode expandir o vocabulário do leitor. Um ponto importante, segundo Conceição (2014), para que essa aprendizagem incidental aconteça pela leitura é preciso que o texto esteja de acordo com o nível de proficiência do aprendiz. Mesmo assim, a aprendizagem de vocabulário por meio da leitura pode não ser tão efetiva porque, por exemplo, é possível que os estudantes simplesmente não percebam ou até mesmo desconsiderem as palavras desconhecidas em um texto (JAFARI; RASOULI, 2016; LAUFER, 2016). Embora façam um esforço para compreender algumas delas, isso não significa que serão lembradas depois de algum tempo (LAUFER, 2016). Para Laufer (2016), a aprendizagem incidental de vocabulário pode acontecer por meio de uma exposição intensa à língua, o que não é viável em salas de aula.

As aprendizagens intencional e incidental de vocabulário são importantes e contribuem para o ganho de conhecimentos sobre palavras e expressões ao estudar inglês. Pode-se dizer, portanto, que são abordagens complementares, como afirma Conceição (2014). Como exemplo

¹⁰ “This represents a bonanza for incidental L2 vocabulary learning [...]” (GODWIN-JONES, 2018, p. 5)

disso, Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021) afirmam que a aprendizagem intencional pode ser especialmente útil nos primeiros contatos com o vocabulário novo favorecendo a ligação entre forma e sentido, enquanto que a aprendizagem incidental tem o potencial de tornar o estudante ainda mais familiarizado com esse vocabulário.

Considerando as questões abordadas sobre como a aprendizagem de vocabulário acontece e o que contribui para sua realização, cabe agora perguntar: quando é possível dizer que uma palavra já foi aprendida? Em resposta a esse questionamento, Jafari e Rasouli (2016, p. 40) afirmam que “[...] conhecer uma palavra vai muito além de saber seu significado”¹¹ porque cada palavra ou expressão carrega consigo diferentes informações. Para Oxford e Crookall (1990), estudantes podem dizer que conhecem uma palavra quando são capazes de reconhecê-la, mas também fazer uso dela em suas interações, seja por meio da escrita ou fala. A capacidade de reconhecer palavras está ligada ao conhecimento receptivo de vocabulário que significa “[...] ser capaz de reconhecer a palavra quando é ouvida ou vista”, de acordo com Conceição (2014, p. 34). Para Schmitt (2019), esse conhecimento envolve conseguir extrair sentido das palavras ao encontrá-las. Por outro lado, segundo o pesquisador, quando os estudantes têm conhecimento produtivo do vocabulário que estudaram, são capazes de recorrer ao que aprenderam para se comunicarem, o que significa que já têm um bom conhecimento sobre essas palavras ou expressões. Segundo Schmitt (2019), os estudantes desejam conseguir usar as palavras para falar ou escrever textos. Como, então, contribuir para que alcancem essa meta? Essa é uma pergunta a ser explorada em pesquisas futuras, como afirma o pesquisador. Para Schmitt (2019), desenvolver o conhecimento receptivo de vocabulário até que se torne produtivo é um grande desafio.

2.1.2 Ensino de vocabulário

Nesta subseção, discorro sobre como o ensino de vocabulário pode acontecer nas salas de aulas e apresento, com base em Paiva (2004), um breve resumo sobre esse ensino nos diferentes métodos. Em seguida, abordo alguns desafios que os professores podem encontrar ao ensinar vocabulário. Por fim, reflito, com base na literatura, sobre qual vocabulário deve ser ensinado e como fazer essa seleção.

O ensino de vocabulário pode acontecer de formas diferentes em cada contexto específico (GODWIN-JONES, 2018). Os professores podem, por exemplo, estimular seus

¹¹ “[...] knowing a word is far beyond knowing the meaning of the word.” (JAFARI; RASOULI, 2016, p. 40)

alunos para a escuta e leitura extensiva de forma que tenham tanto contato com a língua que adquiram vocabulário incidentalmente ou, por outro lado, podem trabalhar com base em um grupo de palavras pré-definido (BARRIOS; MARTÍN, 2020). É possível também que o vocabulário seja deixado em segundo plano quando a gramática é considerada mais importante e, nesse caso, ele se torna um “elemento Cinderela”¹² (AMIRYOUSEFI, 2015) surgindo algumas vezes para logo desaparecer. Além disso, segundo Godwin-Jones (2018), a maioria das práticas de ensino de vocabulário parece estimular a aprendizagem pela memorização ou uso das palavras na fala e escrita. Numa situação ideal, de acordo com o pesquisador, os alunos se sentiriam motivados e buscariam estudar e praticar o vocabulário por conta própria, o que nem sempre acontece.

De acordo com Paiva (2004, p. 1), “o ensino de vocabulário sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas”. Em seu texto, a pesquisadora aborda como esse ensino foi conduzido nos métodos clássico, gramática e tradução, direto e áudio-lingual e na abordagem comunicativa. O Quadro 2 apresenta um resumo sobre o histórico do ensino de vocabulário apresentado por Paiva (2004):

Quadro 2: Histórico do ensino de vocabulário com base em Paiva (2004)

Método	Foco do ensino de vocabulário
Clássico	Etimologia das palavras.
Gramática e tradução	Trabalho com listas de palavras, tradução e memorização.
Direto	Ensino de vocabulário como prioridade. Para ensinar, os professores usavam mímicas, objetos, figuras, desenhos, sinônimos, antônimos, definições, explicações e inferências, a partir de um contexto.
Áudio-lingual	Ensino do vocabulário em contexto e não isoladamente. Deveria ter início depois que uma boa quantidade de conhecimentos gramaticas já estivesse consolidada.
Abordagem Comunicativa	Ensino do vocabulário em contextos autênticos visando a comunicação.

(Fonte: autoria própria)

Como mostra o Quadro 2, o vocabulário sempre foi ensinado por meio do uso de diferentes estratégias associadas a visões diferentes. Além do histórico proposto por Paiva (2004), Michael Lewis publicou em 1993 “The Lexical Approach”, abordagem na qual o

¹² “Cinderella element” (AMIRYOUSEFI, 2015, p. 30)

vocabulário está em posição central (LEWIS, 1993; 2008), considerando a língua como formada por combinações comuns de palavras que memorizamos por meio de frases contextualizadas. Segundo Lewis (2008, p. 9): “Nós armazenamos muito do nosso léxico mental em frases completas e totalmente contextualizadas. No passado, o ensino, em um esforço para tornar a aprendizagem mais fácil, separava as coisas em pedaços que eram simplesmente pequenos demais.”¹³

Sendo assim, na Abordagem Lexical, professores e aprendizes direcionam sua atenção para como as pessoas normalmente usam a língua para a comunicação em situações reais. Desse modo, não refletimos nessa abordagem sobre as combinações gramaticalmente possíveis em inglês, mas voltamos nossa atenção para como a língua é realmente utilizada e quais são as combinações de palavras mais comuns que os falantes usam. Por isso, segundo Lewis (2008, p. 17), um slogan possível para a Abordagem Lexical poderia ser: “Você poderia, mas não faria”¹⁴ exatamente porque existem muitas formas gramaticalmente corretas para se dizer uma mesma coisa, mas algumas delas são muito mais comuns já que são utilizadas com maior recorrência pelos falantes. Observar como a língua é usada fora da sala de aula tem ligação com a Abordagem Comunicativa que busca tornar os alunos capazes de se comunicar de forma eficaz em contextos reais. Nesse ensino contextualizado, professores podem apresentar o vocabulário através de exemplos relacionados às experiências dos aprendizes e ambientes nos quais interagem ou usar recursos como textos e vídeos autênticos.

Ensinar vocabulário a partir da Abordagem Lexical, segundo Lewis (2008), não envolve grandes mudanças pedagógicas. O maior desafio, segundo ele, está relacionado a uma “[...] grande mudança na visão dos professores sobre a língua [...]”¹⁵ (LEWIS, 2008, p. 13) porque, ao ter o vocabulário como prioridade numa visão de língua como “[...] léxico gramaticalizado [...]”¹⁶, o foco na gramática é significativamente reduzido, o que pode ser bastante difícil para muitos professores que, muitas vezes, priorizam o ensino de gramática (AMIRYOUSEFI, 2015).

Ensinar vocabulário envolve um fator importante que é a revisão. Promover a revisão adequada do vocabulário em sala de aula pode ser difícil para professores que precisam cumprir um cronograma apertado (GODWIN-JONES, 2018). Em alguns contextos, essa revisão pode

¹³ “We store much of our mental lexicon in complete, fully-contextualized phrases. In the past, teaching, in an effort to make learning easier, broke things down into chunks which were quite simply too small.” (LEWIS, 2008, p. 9)

¹⁴ “You could, but you wouldn’t” (LEWIS, 2008, p. 17)

¹⁵ “[...] a big change in the teacher’s understanding of language [...]” (LEWIS, 2008, p. 13)

¹⁶ “[...] grammaticalized lexis [...]” (LEWIS, 1993, p. 6)

até ser organizada pelo professor, mas em outros casos em que a duração do curso é longa e a quantidade de vocabulário é muito alta, fazer isso seria desafiador. Por conta disso, os livros didáticos deveriam levar essas questões em consideração promovendo apresentação e revisão do vocabulário adequadas, tendo em vista a frequente falta de tempo dos professores (SCHMITT, 2019). Além disso, González-Fernández e Schmitt (2019) afirmam que os materiais didáticos tendem a focar apenas na apresentação do vocabulário por meio de quadros com definições, o que pode contribuir para que os alunos sejam capazes de reconhecer as palavras, mas não necessariamente utilizá-las. Por isso, os professores deveriam estimular seus alunos para que alcancem conhecimentos produtivos e não apenas receptivos de vocabulário (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ; SCHMITT, 2019).

Segundo Laufer (2016), práticas de ensino que estejam realmente direcionadas ao vocabulário podem envolver diferentes ações, como usar glossários em textos, consultar dicionários, estimular o uso das palavras em frases ou discussões. Propor atividades com frases isoladas que os estudantes precisam completar ou exercícios de ligar palavras a sinônimos e/ou definições além do uso de tradução são práticas de ensino descontextualizadas, mas válidas para o trabalho com vocabulário (LAUFER, 2016).

Outra questão importante a ser considerada por professores é a escolha do vocabulário a ser ensinado em sala de aula. Quanto a isso, para Nation e Meara (2010), destacar as palavras mais recorrentes nas interações deve ser o foco da aprendizagem. Cabe, então, aos professores incluir esse tipo de vocabulário em suas aulas e apresentar estratégias aos alunos para que se tornem capazes de lidar com itens de menor frequência ao encontrá-los. Algumas dessas estratégias são: adivinhação pelo contexto, estudo de partes de palavras, uso de cartões de palavras e dicionários. Porém, Paiva (2004, p. 8) afirma que “[...] a frequência não deve ser o único fator na seleção do vocabulário, pois outros fatores devem também influenciar nossa escolha como, por exemplo, tipo de curso e interesses dos alunos”. Além disso, Nation e Meara (2010) afirmam que a definição do vocabulário a ser abordado em sala de aula precisa levar em consideração sua utilidade e as necessidades do grupo de aprendizes. É interessante que as palavras ou expressões estudadas em aula sejam aquelas com grande importância dentro do contexto onde aparecem porque, dessa forma, a chance de que os estudantes se sintam mais interessados em falar sobre elas, repeti-las e, assim, lembrarem delas após algum tempo é maior (JAFARI; RASOULI, 2016).

Nessa seção, discorri brevemente sobre a formação de professores e como o vocabulário está presente nesse contexto. Em seguida, com base na literatura, refleti sobre a aprendizagem

e ensino de vocabulário. Na próxima seção, relaciono esses temas às crenças de alunos e professores.

2.2. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Nesta seção, discorro a respeito do conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. Em primeiro lugar, escrevo sobre o início dos estudos para, em seguida, discutir o conceito. Na sequência, reflito sobre a importância desse tema no contexto da formação docente e apresento exemplos de crenças de professores em pré-serviço sobre vocabulário com base na literatura.

Estudos sobre crenças no campo da Linguística Aplicada surgiram por volta dos anos 80, mas foi na década seguinte que o interesse pelo tema começou a crescer no Brasil (BARCELOS, 2001, 2003, 2004). Antes disso, o ensino era orientado pela busca de resultados que seriam visíveis no desempenho dos alunos e, por conta desse foco, “[...] as reflexões dos professores não recebiam grande atenção” (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 4) já que questões complexas ligadas ao ensino e aprendizagem e que iam além do interesse por alcançar esses resultados ainda não eram vistas como importantes. Além disso, no decorrer das décadas de 1940 e 1950, a maioria dos estudos eram orientados por uma teoria behaviorista que não abria espaço para investigações sobre crenças, de acordo com Ashton (2015). Esse cenário mudou a partir da década de 1980 como resultado de novas reflexões dentro da Linguística Aplicada. Essas reflexões, de acordo com Larsen Freeman (1998), citada por Barcelos (2004, p. 126), priorizavam mais um enfoque na aprendizagem como um processo e não como um produto. Em outras palavras, aspectos relacionados aos alunos e professores, como suas crenças, começaram a ser objeto de pesquisa na década de 1980. O interesse pelo que rodeia e constitui os alunos tornou-se ainda mais significativo também por influência da abordagem comunicativa, como afirma Barcelos (2004).

Mas, afinal, como definir crenças? Antes de tudo, ao tratar desse conceito, é importante destacar que se refere a algo “[...] tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”, como afirma Barcelos (2007, p. 113). Além disso, esse é um conceito abordado por diferentes campos de estudo como a Psicologia, Educação, Antropologia e Filosofia (BARCELOS, 2004). Mesmo se considerarmos apenas a Linguística Aplicada, há diferentes maneiras de definir crenças (BARCELOS, 2004).

Para Barcelos e Kalaja (2013, p. 2)¹⁷, crenças “[...] são consideradas contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas”, ou seja, cada pessoa tem crenças específicas sobre diferentes assuntos e que surgem a partir das experiências únicas que vivenciam no contexto específico no qual interage com outras pessoas. Por isso, crenças são individuais, mas também sociais porque são influenciadas pelas interações em sociedade. Logo, são dinâmicas (BARCELOS, 2006), pois podem mudar ao passar do tempo. Apesar disso, algumas crenças mais anteriores são menos passíveis de alterações por já estarem em conexão muito forte com as emoções e identidades. As crenças, ainda de acordo com Barcelos e Kalaja (2013), influenciam também as ações e, no caso dos professores, afetam como percebem sua prática, o contexto onde atuam e a forma como aprendem e ensinam. Cada um desses aspectos sobre crenças é perceptível na definição proposta por Barcelos (2014, p. 2) citada em Kalaja *et al* (2016):

[Crenças são] [...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos que são co-construídas em nossas experiências e que resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação e de estar no mundo e interagir com outros. (BARCELOS, 2014)¹⁸

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotaremos a definição supra citada considerando a complexidade das crenças, já que, para Barcelos (2014), as reflexões sobre crenças no decorrer da formação docente contribuem para que esses profissionais construam uma postura crítica e reflexiva para lidar com o ensino e aprendizagem. Sobre esse assunto, Ta’amneh (2015, p. 78)¹⁹ acrescenta que “[...] uma consciência sobre as crenças de professores e alunos é central para a pedagogia da sala de aula de línguas”.

A literatura a respeito de crenças no contexto da formação de professores é ampla e as pesquisas têm investigado os professores em formação sob diferentes aspectos como, por exemplo, o ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores de línguas estrangeiras em si (MENEZES; SILVA, 2018). Também o papel da pronúncia nas aulas de inglês (SILVA; CAVALCANTI, 2019), a correção oral de erros dos alunos (KARTCHAVA *et al*, 2020), a aprendizagem online implementada na pandemia da Covid-19 (SUBEKTI, 2020) e

¹⁷ “[...] are claimed to be contextual, personal, experiential, social, cognitive, and constructed in discursive practices.” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2)

¹⁸ “[...] a form of thought, constructions of reality, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena which are co-constructed within our experiences and which result from an interactive process of interpretation and (re)signifying, and of being in the world and doing things with others.” (BARCELOS, 2014)

¹⁹ “[...] an awareness of teachers' and learners' beliefs is central to the language-classroom pedagogy.” (TA’AMNEH, 2015, p. 78)

o ensino de inglês para crianças (REYNOLDS, 2022). Além de artigos, dissertações de mestrado recentes investigaram as crenças de professores em formação como a de Passos (2021) que abordou as crenças desses professores sobre o uso de metodologias ativas no ensino de inglês e Araújo Silva (2022) que pesquisou as crenças de professores em formação em relação a gêneros e sexualidades no curso de Letras. Apesar disso, ainda são poucos os trabalhos que exploram as crenças de professores em formação a respeito de vocabulário. Os trabalhos de Gao e Ma (2011) e Mardali e Siyyari (2019), que se distanciam oito anos um do outro, são dois desses escassos estudos. Discorro brevemente sobre eles a seguir.

A pesquisa de Gao e Ma (2011) investigou as crenças de professores chineses em pré-serviço e em serviço sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. Quanto ao primeiro grupo, foi identificada, por exemplo, a crença de que ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos é algo importante para a aquisição de vocabulário. Além disso, 29% dos professores em formação acreditavam na importância da prática para a aprendizagem. Já Mardali e Siyyari (2019), em pesquisa mais recente, desenvolveram um estudo que buscou comparar as crenças e práticas de professores de inglês recém formados e aqueles com mais experiência quanto ao ensino de vocabulário. Como resultado, foi observado que os professores menos experientes dão mais importância aos “exercícios que fazem com que os aprendizes pratiquem mais o vocabulário e os levem a desenvolver fluência em seu uso” (p. 17)²⁰.

Nessa seção, abordei o conceito de crenças, sua definição e importância para a literatura. Relacionei brevemente também sobre duas pesquisas envolvendo professores em formação e recém formados quanto a vocabulário, foco desta dissertação. Na seção seguinte, a relação entre crenças e vocabulário será abordada com maior detalhamento e serão apresentados outros estudos que consideram as duas temáticas.

2.2.1 Crenças de professores sobre aprendizagem e ensino de línguas

Nesta subseção, abordo, em primeiro lugar, as “bagagens” (COHEN, 2010) que os alunos e professores levam para as salas de aula. Em seguida, discorro sobre a relação entre crenças e prática docente e a importância dessa relação para os professores. Por fim, exemplos de crenças de professores são apresentados.

²⁰ “Exercises that get learners to practice vocabulary structures help learners develop fluency in using vocabulary” (MARDALI; SIYYARI, 2019, p. 17)

De acordo com Cohen (2010), os alunos entram em sala de aula com uma “bagagem pessoal”²¹ que influencia o processo de aprendizagem. Não é possível afirmar, portanto, que eles podem, de algum modo, receber passivamente e totalmente aquilo que é abordado pelos professores, justamente por causa dessas bagagens, ou seja, suas crenças, experiências anteriores e conhecimentos prévios. Por outro lado, também os professores trazem esses conhecimentos e pensamentos e, por isso, precisam se preparar para lidar com as diferenças presentes em cada sala de aula e os possíveis conflitos que podem surgir nas interações. Sobre isso, Barcelos (2007, p. 131) afirma que os professores precisam estar “[...] abertos às crenças dos alunos e às suas características individuais” e também os alunos devem ser estimulados a refletir sobre o assunto de forma a ter essa abertura em sala de aula.

Alunos em processo de aquisição de uma língua podem ter crenças diversas sobre questões interligadas ao ensino e aprendizagem. Podem, por exemplo, de acordo com Bernat e Gvozdenko (2005, p. 1), ter crenças diferentes sobre as formas como seus professores conduzem suas aulas e sobre outros elementos como “[...] a natureza da língua estudada, sua dificuldade, seu processo de aquisição, o sucesso de certas estratégias e existência de aptidão”²². Considerando, então, a multiplicidade de crenças que os estudantes trazem consigo e os conflitos possíveis nas interações, é importante que reflexões sobre crenças façam parte das aulas de línguas (BARCELOS, 2007). Para Barcelos (2001), a chamada “aprendizagem reflexiva” está ligada à possibilidade de conversar em sala de aula sobre crenças e outros aspectos do ensino e aprendizagem. Isso pode levar os alunos a uma compreensão melhor sobre “[...] suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula” (BARCELOS, 2001, p. 86). No que diz respeito aos professores, esses momentos de partilha podem ser úteis para que reflitam e façam ajustes, se necessário, em suas práticas ou programas de curso, como afirmam Bernat e Gvozdenko (2005).

No caso dos professores, a atenção ao que acreditam é importante por duas razões, de acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018): reflexão e, conseqüentemente, maior compreensão sobre o que acontece em sala de aula e entendimento por parte dos pesquisadores sobre o que está por trás das ações de professores e como a formação desses profissionais acontece. Além disso, ao ter uma compreensão mais ampla sobre as crenças dos professores, os profissionais que atuam no contexto da formação docente podem se tornar mais capazes de

²¹ “Personal baggage” (COHEN, 2010, p. 161)

²² “[...] the nature of the language under study, its difficulty, the process of its acquisition, the success of certain learning strategies, the existence of aptitude, their own expectations about achievement and teaching methodologies.” (BERNAT; GVOZDENKO, 2005, p. 1)

direcionar suas orientações, de modo que suas contribuições tenham um impacto ainda mais significativo e positivo na formação de professores (LEVIN, 2015). Ainda de acordo com Levin (2015), quando os professores e formadores sabem no que acreditam, o que valorizam e o que buscam alcançar, se mostram mais aptos para administrar suas salas de aula e escolas. Podem também se tornar capazes de justificar suas ações, desenvolvendo criticidade para lidar com decisões que afetam o contexto onde ensinam. Por contarem com uma maior clareza sobre a interação entre crenças e prática, a partilha com outros professores e formadores de professores se torna também ainda mais proveitosa (LEVIN, 2015).

Ao abordar crenças e práticas de ensino, Andersen (2021) afirma ser necessário reconhecer a maneira complexa como a relação entre elas acontece, ou seja, professores e alunos devem ser motivados à reflexão constante sobre o que acreditam e como suas crenças se relacionam ao que fazem em sala de aula (MARDALI; SYYARI, 2019). A influência das crenças nas ações de professores pode ser perceptível, por exemplo, em suas atitudes, decisões e repostas a mudanças (BARCELOS; KALAJA, 2013).

Levando em consideração os pontos apresentados, na próxima seção aprofundo a reflexão sobre crenças em relação à aquisição e o ensino de vocabulário.

2.2.1.1 Crenças a respeito do ensino e da aprendizagem de vocabulário

Nesta subseção, são apresentados estudos a respeito de crenças de alunos e professores sobre vocabulário. Apesar de o foco da minha pesquisa ser as crenças e prática de uma professora de inglês, trato também das crenças dos alunos devido ao número limitado de trabalhos sobre o tema. Além disso, refletir sobre o que alunos acreditam pode auxiliar na compreensão das crenças da participante enquanto aprendiz de inglês, pois é possível que suas práticas de ensino de vocabulário tenham relação com as situações positivas ou negativas que vivenciou ao estudar a língua.

Pesquisar crenças sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário é algo desafiador atualmente, devido ao escasso número de trabalhos que tratam do tema. Sobre isso, como afirma Freitas (2021, p. 35), “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”. Realmente, a quantidade de trabalhos sobre crenças é alta e continua a crescer com publicações científicas recentes (GODOY, 2020; GALOR, 2020; FREITAS, 2021; PERON, 2021; PENA, 2021; ROSSINI, 2021). Portanto, a relação entre crenças de professores

e estudantes sobre vocabulário é ainda pouco explorada. A seguir, discorro sobre algumas das pesquisas que abordam as crenças de alunos e professores sobre vocabulário.

A pesquisa de Freitas (2021) teve como objetivo identificar crenças e emoções relacionadas à aprendizagem de vocabulário em inglês de alunos de uma escola estadual em Belém do Pará. Seus participantes foram alunos do 3º ano do ensino médio, com idades entre 19 e 21 anos. Os resultados sugeriram que eles acreditavam, por exemplo, na importância do trabalho dos professores para a aprendizagem de vocabulário, na relevância da utilização de atividades variadas em sala de aula que envolvam a produção oral e no impacto positivo da tradução de textos. Além disso, eles acreditam que a duração das aulas deveria ser maior.

Moir e Nation (2002) investigaram crenças e o uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos adultos em um curso intensivo de inglês como segunda língua. De acordo com seus resultados, os participantes acreditavam, por exemplo, que “[...] uma tradução em primeira língua dos itens a serem aprendidos seria suficiente para possibilitar o uso efetivo das palavras” (p. 23)²³, a revisão contribuía para que o vocabulário fosse lembrado após um longo período e “[...] professores devem alocar tempo de aula para a revisão de vocabulário [...]” (p. 25)²⁴ oferecendo oportunidades para que os alunos coloquem o vocabulário estudado em prática.

Já a pesquisa de Ta’amneh (2015) investigou crenças de alunos e professores de inglês como língua estrangeira sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário e identificou que os alunos acreditavam que o uso de dicionários é importante, assim como o estudo dos diferentes aspectos de uma palavra e fazer perguntas aos colegas e professores sobre o sentido e uso do vocabulário podem contribuir para a aprendizagem. No caso dos professores, os resultados de Ta’amneh (2015) indicaram que acreditavam que, por exemplo, a repetição, agrupamento de palavras, tradução, uso de cadernos de vocabulário, estudo de afixos e sufixos e associação de palavras novas a itens já conhecidos são estratégias válidas para o estudo.

Direcionando a atenção especialmente aos professores, López-Barrios e San Martín (2020) investigaram as crenças e práticas de duas professoras de inglês como língua estrangeira na Argentina. Ambas tinham bastante experiência em sala de aula já que uma ensinava há 20 anos e a outra há 17 anos. Como instrumentos de coleta de dados, os pesquisadores utilizaram um questionário de escala Likert de múltipla escolha, observações de aulas, testes e atividades de vocabulário que as professoras utilizaram em sala de aula. As análises foram realizadas por meio da triangulação dos dados levantados pelos três instrumentos e identificaram em seus

²³ “[...] a first language translation of items to be learned was sufficient to enable effective use of words.” (MOIR; NATION, 2002, p. 23)

²⁴ “[...] teachers should allocate class time to revision of vocabulary [...]” (MOIR; NATION, 2002, p. 25)

resultados crenças como: “o encontro e uso frequentes de palavras em diferentes tipos de atividades faz com que a aprendizagem de vocabulário seja bem sucedida”²⁵; buscar conectar palavras desconhecidas àquelas já conhecidas tem impacto positivo na aprendizagem; o ensino de vocabulário precisa ir além de simplesmente oferecer o significado de palavras e é algo importante como a gramática.

O segundo trabalho sobre crenças de professores (GAO; MA, 2011) foi desenvolvido na China e relacionou as crenças de profissionais em pré-serviço e em serviço sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. No total, a pesquisa contou com 250 participantes que responderam um questionário com perguntas de múltipla escolha (Likert de seis pontos) e questões abertas. A análise das questões fechadas identificou as seguintes categorias: (a) aquisição contextual e uso de vocabulário; (b) sentido fixo das palavras; (c) listagem e memorização de palavras²⁶. Ao analisar as respostas para as questões abertas, os pesquisadores identificaram quatro categorias de crenças ligadas ao conteúdo do ensino, a abordagem para ensinar, os objetivos do ensino e os recursos usados²⁷. A pesquisa também contou com uma entrevista semi-estruturada durante a qual quinze participantes discorreram sobre suas experiências de aprendizagem de vocabulário. Como resultados das entrevistas, Gao e Ma (2011) identificaram que parte dos professores em serviço acreditavam que, por exemplo, é “[...] importante para os aprendizes e professores ter um ambiente de aprendizagem facilitador e recursos pedagógicos favoráveis como ‘recursos de diferentes tipos, [incluindo] artigos, jornais, livros conhecidos, etc.’ (MC 11)” (GAO; MA, 2011, p. 336)²⁸. Parte dos professores em serviço e em pré-serviço acreditavam também na importância do ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário para os alunos (GAO; MA, 2011).

Apresento no Quadro 3 um resumo sobre as crenças identificadas nos trabalhos sobre os quais discorri nessa seção:

²⁵ “[...] frequent word encounters and use in different types of activities lead to successful vocabulary learning [...]” (LÓPEZ-BARRIOS; SAN MARTÍN, 2020, p. 10)

²⁶ “[...] contextual acquisition and use of vocabulary (contextual use), words have fixed meaning (fixed meaning), words should be learned with lists (list learning), and words should be memorized repeatedly (repetition) [...]” (GAO; MA, 2011, p. 330-331)

²⁷ “[...] teaching content, teaching approach, teaching aims, and teaching resources.” (GAO; MA, 2011, p. 332)

²⁸ “[...] important for learners and teachers to have facilitative learning environments and supportive pedagogical resources, such as ‘resources of different types, [including] articles, newspapers, famous novels, etc.’ (MC 11).” (GAO; MA, 2011, p. 336)

Quadro 3: Crenças de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário

Autor/ano	Instrumentos de coleta de dados / participantes	Crenças
Freitas (2021)	<p>Questionário fechado em escala Likert, narrativa visual, entrevista semi-estruturada.</p> <p>18 alunos no 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual em Belém do Pará.</p>	<p>O trabalho dos professores é importante para a aprendizagem de vocabulário;</p> <p>A utilização de atividades variadas em sala de aula que envolvam a produção oral é relevante;</p> <p>O uso de versões traduzidas de textos impacta positivamente a aprendizagem de vocabulário;</p> <p>As aulas deveriam ser mais longas.</p>
Moir e Nation (2002)	<p>Entrevista semi-estruturada; teste de vocabulário aplicado três semanas antes da entrevista.</p> <p>10 alunos adultos em um curso intensivo de inglês como segunda língua.</p>	<p>“[...] uma tradução em primeira língua dos itens a serem aprendidos seria suficiente para possibilitar o uso efetivo das palavras” (p. 23)²⁹;</p> <p>A revisão contribui para que o vocabulário seja lembrado após um longo período;</p> <p>“[...] os professores devem alocar tempo de aula para a revisão de vocabulário [...]” (p. 25)³⁰ oferecendo oportunidades para que os alunos coloquem o vocabulário estudado em prática.</p>
Ta’amneh (2015)	<p>Um questionário para os professores e outro para os alunos.</p> <p>133 professores de inglês como língua estrangeira e 306 alunos.</p>	<p>Alunos:</p> <p>Algumas estratégias úteis para a aprendizagem de vocabulário são: uso de dicionários, estudo dos diferentes aspectos de uma palavra, fazer perguntas aos colegas e professores sobre o seu sentido e uso.</p> <p>Professores:</p> <p>Algumas estratégias úteis para a aprendizagem de vocabulário são: repetição, agrupamento de palavras, tradução, uso de cadernos de vocabulário, estudo de afixos e sufixos, associação de palavras novas àquelas já conhecidas.</p>
López-Barrios e San Martín (2020)	<p>Questionário de múltipla escolha e observação de aulas, atividades e testes usados pelas professoras.</p> <p>Duas professoras de inglês como língua estrangeira na Argentina.</p>	<p>“O encontro e uso frequentes de palavras em diferentes tipos de atividades fazem com que a aprendizagem de vocabulário seja bem sucedida”³¹;</p> <p>A conexão de palavras desconhecidas àquelas já conhecidas tem impacto positivo na aprendizagem;</p>

²⁹ “[...] a first language translation of items to be learned was sufficient to enable effective use of words.” (MOIR; NATION, 2002, p. 23)

³⁰ “[...] teachers should allocate class time to revision of vocabulary [...]” (MOIR; NATION, 2002, p. 25)

³¹ “[...] frequent word encounters and use in different types of activities lead to successful vocabulary learning [...]” (LÓPEZ-BARRIOS; SAN MARTÍN, 2020, p. 10)

		O ensino de vocabulário precisa ir além de simplesmente oferecer o significado de palavras e é algo importante como a gramática.
Gao e Ma (2011)	<p>Questionário de questões múltipla escolha e abertas; entrevista semi-estruturada com 15 professores em pré-serviço.</p> <p>133 professores em pré-serviço (graduandos em educação, pós-graduandos em inglês e mestrands em ensino de inglês como língua internacional³²) e 117 professores de inglês em serviço.</p>	<p>Ensinar estratégias de aprendizagem de vocabulário para os estudantes é importante;</p> <p>É “[...] importante para os aprendizes e professores ter um ambiente de aprendizagem facilitador e recursos pedagógicos favoráveis como ‘recursos de diferentes tipos, [incluindo] artigos, jornais, livros conhecidos, etc.’ (MC 11)”³³.</p>

(Fonte: autoria própria)

O Quadro 3 mostra que alunos e professores podem ter crenças em relação às aulas em si, à importância da aquisição de vocabulário, às estratégias que contribuem para seu ensino e aprendizagem e ao trabalho dos professores. Apesar disso, percebe-se que em quatro das cinco pesquisas o questionário é utilizado como instrumento de coleta e sabemos que, em questionários, o engajamento dos participantes para respondê-los tende a não ser tão ativo, o que faz com que suas respostas não sejam tão detalhadas. Por isso, Dornyei (2003) acredita ser importante combinar esse instrumento de coleta com outros. Na pesquisa de Freitas (2021), um questionário foi utilizado e também uma entrevista semi-estruturada. Isso também aconteceu na pesquisa de Gao e Ma (2011), mas, nesse caso, a entrevista foi aplicada com base nos resultados já obtidos nas questões fechadas do questionário: “para explorar melhor esses resultados, confrontamos os participantes selecionados [...] com os resultados das perguntas do questionário Likert [...]” (GAO; MA, p. 337)³⁴. Já López-Barrios e San Martín (2020) se basearam apenas em seu questionário e suas observações. O Quadro 3 mostra também que os professores participantes das pesquisas abordadas têm nacionalidade jordaniana, chinesa e argentina. Como se percebe, isso sugere a falta de pesquisas no Brasil sobre crenças de professores em relação à vocabulário (com exceção de Conceição, 2014).

³² “[...] the pre-service participants were enrolled in one of the following programmes: Bachelor of Education, Postgraduate Diploma in English Studies, and Master of Arts in Teaching English as an International Language [...]” (GAO; MA, 2011, p. 330)

³³ “[...] important for learners and teachers to have facilitative learning environments and supportive pedagogical resources, such as ‘resources of different types, [including] articles, newspapers, famous novels, etc.’ (MC 11).” (GAO; MA, 2011, p. 336)

³⁴ “To explore these findings further, we confronted the selected participants (seven Hong Kong and eight mainland Chinese students) with the findings of the Likert-scale questions [...]” (GAO; MA, p. 337)

Nesta seção, apresentei um panorama atual sobre pesquisas que tratam de crenças e vocabulário recorrendo aos trabalhos de Moir e Nation (2002), Gao e Ma (2011), Ta'amneh (2015), López-Barrios e San Martín (2020) e Freitas (2021) com o objetivo de apresentar algumas crenças de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês. Na próxima seção, discorro a respeito das emoções relacionando esse conceito às crenças e ações, refletindo sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

2.3. Emoções na aprendizagem e ensino de línguas

Esta seção trata, em primeiro lugar, de como diferentes emoções fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seguida, são apresentadas informações sobre estudos que unem emoções e vocabulário. Por fim, são abordadas as emoções de professores e como eles podem ser foco de reflexões no decorrer de cursos de licenciatura.

A aprendizagem envolve, como afirma Rosiek (2003, p. 399), “[...] nos descobrimos em relação a novas ideias”³⁵, ou seja, é um processo que extrapola a simples compreensão de informações e pode provocar diferentes emoções como surpresa, prazer ou raiva (ROSIEK, 2003). Diante disso, o número de estudos em Linguística Aplicada sobre emoções e o ensino e aprendizagem têm sido crescente nos últimos anos (ARAGÃO; SOUZA, 2017). No entanto, trabalhos que investigam emoções em relação à aprendizagem de vocabulário ainda são poucos, considerando a aquisição de uma segunda língua (DRIVER, 2020). Segundo Kralova, Kamenicka e Tirpakova (2022), nenhum estudo longitudinal investigou de que maneiras estímulos emocionais impactam a aprendizagem lexical em língua estrangeira até o momento. Para Driver (2020), estudos que unam emoções e vocabulário são necessários devido à importância do desenvolvimento de vocabulário para a aprendizagem. No Brasil, conforme discutido na seção anterior, o trabalho recente de Freitas (2021) identificou as emoções de alunos ao estudar vocabulário, tais como o medo para responder perguntas sobre o significado de palavras em inglês, insegurança em relação ao próprio conhecimento lexical ou vergonha por cometer erros.

Em relação aos professores, o “clima emocional”³⁶ das salas de aula está ligado, por exemplo, a como percebem seu papel, sua interação com os alunos, as atitudes deles ou os

³⁵ “[...] discovering ourselves in relation to new ideas.” (ROSIEK, 2003, p. 399)

³⁶ “emotional climate” (RICHARDS, 2020, p. 6)

materiais utilizados (RICHARDS, 2020). Para Richards (2020), bons professores se atentam a questões emocionais que surgem nos processos de ensino e aprendizagem e, assim, buscam criar um ambiente de partilha e colaboração. Além disso, a prática dos professores é influenciada pelas emoções dos alunos já que quem ensina pode, por exemplo, antecipar a reação discente durante uma aula e, com base nisso, fazer ajustes na forma como conduzirá o encontro (ROSIEK, 2003).

De acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018, p. 7), as emoções moldam o que os professores “[...] fazem em sala de aula assim como sua relação com colegas, alunos e a profissão em si”³⁷. É possível mostrar como as emoções estão intrinsecamente ligadas ao ensino por meio do trabalho de Ruohotie-Lyhty *et al* (2016) onde professores mencionam questões emocionais em resposta a uma pergunta simples e rotineira: “como vai você?”. Além disso, professores podem experimentar emoções de forma positiva ou negativa quanto ao que envolve sua atuação (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018) podendo sentir raiva ou desapontamento como resultado, por exemplo, do desinteresse dos estudantes ou, por outro lado, satisfação quando o contato com os grupos é tranquilo (RUOHOTIE-LYHTY *et al*, 2016) e proveitoso para a evolução dos alunos (RICHARDS, 2020). Em Richards (2020) encontram-se exemplos de diversos outros pontos ligados à prática de professores que são afetados por suas emoções, por exemplo, o uso do inglês ao ensinar, a interação com os alunos, a forma de lidar com imprevistos em sala de aula, a colaboração com outros professores ou a organização das atividades. Richards (2020) afirma que a forma como as emoções afetam a docência pode variar já que, por exemplo, ansiedade, frustração ou culpa podem levar os professores a uma tentativa de ignorar o que sentem ou, por outro lado, motivar a busca por novos conhecimentos.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, em sua revisão de pesquisas sobre emoções de professores, Aragão e Barcelos (2018) afirmam que os trabalhos evidenciam emoções como medo, ansiedade, vergonha, solidão, insegurança e frustração que são associadas, na maioria das vezes, a “[...] aspectos hierárquicos relacionados a como as escolas são no Brasil e também ao contexto-macro no qual o ato de ensinar é visto como uma profissão de status inferior”³⁸ (ARAGÃO; BARCELOS, 2018, p. 517-518).

No que se refere à formação de professores, há dois pontos a se considerar: as emoções presentes nesse contexto e como os cursos de licenciatura podem abordá-las. Um exemplo disso

³⁷ “[...] do in class as well as their relationship with colleagues, students and the profession itself.” (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 7)

³⁸ “[...] hierarchical aspects of how schools are in Brazil (also to the macro-context in which teaching is considered a very low status profession).” (ARAGÃO; BARCELOS, 2018, p. 517-518)

foi o surgimento da pandemia da COVID-19 que fez com que a formação de professores fosse marcada pelo compartilhamento de experiências emocionais diversas como mostra o trabalho de Cardoso e Fonseca (2021). As autoras analisaram narrativas de professores e observaram o grande desafio revelado com o trabalho remoto. As narrativas indicaram uma “[...] necessidade latente dos discentes de compartilhar suas vivências e falar sobre suas crenças, identidades e emoções no ambiente de formação docente” (CARDOSO; FONSECA, 2021, p. 28).

Ao investigarem emoções de professores em formação, relacionadas a atividades acadêmicas, Anttila *et al* (2016) também identificaram entusiasmo, surpresa, prazer, satisfação, gratidão, felicidade e alívio assim como irritação, ansiedade, frustração, ódio, medo, insegurança, raiva, inveja, tristeza, tédio, dentre outras emoções que podem estar relacionadas, por exemplo, à interação entre o grupo de alunos, ao contato com os professores ou mesmo ao próprio sistema educacional. Segundo Anttila *et al* (2016, p. 466), a trajetória de formação docente é marcada por uma carga emocional. Além disso, as emoções de professores em formação podem estar associadas também às experiências que têm de uso da língua e habilidades para se comunicar por meio dela (ARAGÃO; BARCELOS, 2018). Aragão, Paiva e Junior (2017), por exemplo, investigaram as emoções de alunos da faculdade de Letras da UFMG ao utilizarem tecnologias digitais para o aprimoramento de suas habilidades orais. Seus resultados indicaram que os alunos se sentiram mais seguros, tranquilos, confortáveis, motivados e confiantes nesse ambiente digital tendo em vista, por exemplo, a inexistência física de um interlocutor que pudesse julgar sua fala deixando-os inseguros.

Anttila *et al* (2016, p. 468) destacam ser preciso que os professores em formação saibam lidar com suas emoções para que consigam “[...] criar ambientes de aprendizagem inspiradores para seus alunos e para si mesmos”³⁹. De forma semelhante, Doran e Golombek (2014) acreditam que os futuros professores precisam de acolhimento e orientações para que se sintam capazes de ensinar, mas esse trabalho precisa ir além de apenas dizer a eles que não há com o que se preocupar, porque tudo vai ficar bem. Também Aragão e Barcelos (2018) destacam ser importante que haja espaço na formação de professores para o diálogo sobre diferentes emoções e como interagem com a prática de ensino. Esse diálogo, de acordo com Richards (2020), pode acontecer por meio de atividades como observações, escrita de diários e narrativas, *role-plays* e estudos de caso. Como afirmam Aragão e Souza (2017, p. 58):

[...] A reflexão acerca do papel desempenhado pelas emoções no processo de transição entre o identificar-se como professor e tornar-se professor ajuda no (re)conhecimento

³⁹ “[...] create inspiring learning environments for their pupils and themselves.” (ANTTILA *et al*, 2016, p. 468)

de sua identidade profissional e na possibilidade de transformações com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica no ensino/aprendizagem de línguas. (ARAGÃO; SOUZA, 2017, p. 58)

De forma semelhante a Aragão e Souza (2017) que reforçam a importância da atenção às emoções durante a formação de professores, Ruohotie-Lyhty *et al* (2016, p. 10) também afirmam que “se professores iniciantes fossem mais preparados para lidar com emoções negativas, talvez os primeiros anos de profissão seriam menos exaustivos”⁴⁰. Além disso, perceber essas emoções como indicativos para pontos que precisam de aprimoramento pode ser algo bastante útil tanto para professores recém-formados quanto para profissionais com mais experiência.

Até aqui, abordei a aprendizagem de línguas e como ela envolve muito mais do que apenas o ganho de conhecimentos já que diferentes emoções estão presentes nesse processo e, devido a isso, há uma boa quantidade de pesquisas sobre emoções ligadas à aprendizagem e ao ensino. Apesar disso, há poucos trabalhos sobre emoções em relação à aprendizagem de vocabulário. Nessa seção, discorri também sobre emoções de professores e a que fatores podem estar ligadas. Por fim, refleti sobre emoções no contexto da formação de professores. Na seção seguinte, aprofundo minhas reflexões sobre emoções, relacionando o conceito às crenças e à prática de professores.

2.4. A relação entre crenças, emoções e ações

Nesta seção, discorro sobre crenças e emoções relacionando os dois conceitos e destacando as características que eles têm em comum além da influência mútua que exercem um sobre o outro. Em seguida, abordo como os dois conceitos se relacionam a ações de professores.

De acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), crenças e emoções são conceitos específicos que compartilham aspectos em comum como a natureza situada, contextual e dinâmica. Além disso, são passíveis de mudanças por influência das interações entre os indivíduos. Os dois conceitos se influenciam mutuamente e, como um exemplo disso, Aragão e Barcelos (2018, p. 509) pontuam que “[...] o medo de se sentir envergonhado ao falar em sala de aula pode estar associado à crença de que um colega vai fazer críticas ou rir [...]”⁴¹. As

⁴⁰ “If novice teachers were better prepared to face negative emotions, perhaps the first years in the profession would be less exhausting.” (RUOHOTIE-LYHTY *et al*, 2016, p. 10)

⁴¹ “[...] the fear of feeling embarrassed when speaking in class may be due to a belief that a classmate will criticize or laugh [...]” (ARAGÃO; BARCELOS, 2018, p. 509)

crenças, portanto, “possuem um fator emocional” (BARCELOS; DA SILVA, 2015, p. 14). Assim, as emoções podem reforçar crenças já existentes ou colaborar para o surgimento de outras (BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017). Sobre esse assunto, Cardoso e Fonseca (2021) sublinham que alterações no sistema de crenças podem impactar as emoções, tendo em vista a influência que cada conceito exerce sobre o outro.

Dessa forma, é importante que esses conceitos sejam analisados conjuntamente quando se almeja compreender questões relacionadas ao ensino (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018). Para Aragão e Barcelos (2018), entender essa relação é necessário para que seja possível apoiar os professores e conduzir reflexões sobre suas crenças e emoções. Além disto, a formação de professores, de acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), precisa oferecer oportunidade de diálogo sobre emoções, como medo e irritação. Emoções como essas, segundo as pesquisadoras, podem ser abordadas de modo que professores em pré-serviço sejam estimulados a perceberem como elas interagem com suas crenças e como afetam suas ações.

Para Barcelos (2007, p. 115), a influência que as crenças têm nas ações é real e complexa, já que “[...] nem sempre agimos de acordo com nossas crenças”. Na prática de professores, as crenças e a forma como elas afetam suas ações e decisões em relação à docência têm ganhado maior espaço em pesquisas sobre o ensino de inglês recentemente, segundo Mardali e Siyyari (2019). Andersen (2021), por exemplo, investigou como dois professores conduziram uma mesma atividade de formas distintas e como suas crenças os levaram a agir assim. Um dos professores participantes era responsável pelo ensino de dinamarquês como primeira língua, cozinha e religião. O segundo participante ensinava dinamarquês, história e inglês como segunda língua. Ambos tinham em torno de trinta anos e trabalhavam em uma escola da Dinamarca com alunos na faixa de onze a doze anos. A atividade aplicada pelos professores envolvia refletir sobre a versão em dinamarquês de um texto originalmente escrito em inglês, observando suas diferenças. Em resumo, um dos professores conduziu a atividade definindo objetivos claros para seus alunos e chamando a atenção do grupo como um todo para dúvidas sobre como concluir a tarefa. Essas ações, segundo Andersen (2021), indicam que esse professor acreditava que os estudantes precisam de orientações claras e ter um foco bem definido colabora para a aprendizagem. Por outro lado, o segundo participante ofereceu a seus alunos uma maior abertura para a reflexão, expandindo as possibilidades da atividade e dando atenção individualmente às necessidades dos estudantes. Essas atitudes indicam crenças como a de que se pode ter altas expectativas quanto ao desempenho dos estudantes, além de que uma

atividade deve ser conduzida até o fim, já que esse professor ofereceu mais tempo aos alunos ao perceber que não terminariam no intervalo planejado (ANDERSEN, 2021).

As emoções também influenciam as ações, de acordo com Barcelos (2015, p. 308): “as emoções colore[m] nossas percepções e influenciam como escolhemos agir no futuro [...]”⁴². Para a pesquisadora, as emoções contam com uma “força motivacional”⁴³ que leva a uma busca pela saída de uma situação incômoda, por exemplo, e orienta a fazer o que é importante para o alcance de determinados objetivos. Sendo assim, como afirmam Aragão e Barcelos (2018), mudanças emocionais refletem nas ações que serão tomadas e Richards (2020, p. 2) completa que emoções “[...] não são simplesmente algo que ‘temos’, mas algo que ‘fazemos’”⁴⁴. Em Aragão e Cajazeira (2017), por exemplo, as emoções negativas de professores em formação estavam associadas à tomada de ações para lidar com as situações difíceis e aprender mais. Também Aragão, Paiva e Junior (2017) refletem que uma emoção como a confiança pode estimular um maior uso da língua inglesa, favorecendo a aprendizagem.

Nessa seção, discorri sobre como crenças e emoções são conceitos que compartilham algumas características em comum e se influenciam mutuamente. Por isso, é interessante que os dois conceitos sejam considerados juntos em pesquisas sobre o ensino de línguas. Além disso, abordei o modo como crenças e emoções influenciam as ações de professores.

Nesse capítulo, apresentei o referencial teórico que fundamenta este estudo. Na primeira seção, refleti sobre a formação de professores e como o vocabulário está presente nesse contexto. Em seguida, discorri sobre questões relacionadas especificamente à aprendizagem e ao ensino de vocabulário. Na segunda seção, defini o conceito de crenças com base na literatura em Linguística Aplicada e apresentei algumas crenças de alunos e professores sobre aprendizagem e ensino de vocabulário. Na terceira seção, abordei as emoções em sua ligação com o ensino e aprendizagem de línguas. Na quarta e última seção, refleti sobre crenças e emoções e a interação dos dois conceitos com a prática de professores. No capítulo seguinte, apresento os percursos metodológicos desta pesquisa.

⁴² “Emotions color our perceptions and influence how we choose to act in the future [...]” (BARCELOS, 2015, p. 308)

⁴³ “Motivational force” (BARCELOS, 2015, p. 313)

⁴⁴ “They are not merely something that we ‘have’ but something that we ‘do’.” (RICHARDS, 2020, p. 2)

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, discorro sobre a natureza da pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo. Na segunda, descrevo o contexto e a participante. Na terceira, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados. Por fim, discorro sobre os procedimentos de análise dos dados. A pesquisa seguiu os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 16 de novembro de 2021 sob o parecer número 5.107.635 (ANEXO A).

3.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo. Segundo Córdova e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Desse modo, é relevante para o desenvolvimento deste estudo por tornar possível a investigação detalhada em relação às crenças e emoções de uma professora de inglês em formação sobre vocabulário. Além disso, na pesquisa qualitativa, os dados são normalmente coletados no próprio lugar onde o objeto de pesquisa se encontra ou é experienciado e os pesquisadores podem analisar documentos, fazer observações sobre a postura dos participantes e entrevistá-los (CRESWELL, 2007). A pesquisa qualitativa considera ainda outros aspectos importantes, de acordo com o autor:

- 1) Os dados são normalmente coletados no próprio contexto a ser analisado;
- 2) A coleta de dados e análises são feitas pelos próprios pesquisadores;
- 3) É comum o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados;
- 4) A pesquisa qualitativa é êmica, isto é, foca nas perspectivas dos participantes;
- 5) A organização inicial da pesquisa está sempre sujeita a alterações;
- 6) A natureza interpretativa das pesquisas possibilita que diversas questões possam ser levantadas em um mesmo estudo;
- 7) Busca-se compreender o contexto estudado como um todo “[...] identificando as interações complexas entre os fatores em qualquer situação”.

Em relação às pesquisas exploratórias, Gil (2008, p. 27) afirma que permitem aos pesquisadores ter uma “[...] visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Segundo o autor, a pesquisa exploratória pode servir de base para um trabalho mais aprofundado. Já as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28) podendo envolver, dentre outros pontos, a investigação sobre crenças e extrapolando a simples descrição dos elementos encontrados para envolver análises sobre a interação entre eles. Sendo assim, considerando os objetivos deste trabalho, a pesquisa descritiva permite a investigação sobre a possível influência de crenças e emoções na prática da professora participante. Além disso, a pesquisa exploratória unida à descritiva é relevante para a observação questões voltadas à “atuação prática” (GIL, 2008, p. 28).

3.2. Descrição do contexto e da participante

Esta pesquisa foi conduzida na Universidade Federal de Viçosa (UFV) com uma professora de inglês, em formação inicial, aluna do curso de Letras da instituição e estagiária no Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN), projeto de extensão universitário.

Criado em 1975, o curso de Letras da UFV forma professores para o ensino de português, inglês, francês e espanhol e das literaturas referentes a cada uma das línguas. A grade curricular da habilitação português-inglês é organizada em nove semestres e inclui disciplinas de língua inglesa e portuguesa e suas literaturas, além de didática, linguística, libras e metodologia do ensino de inglês. O Departamento de Letras (DLA) da UFV também conta com um programa de pós-graduação onde estudantes se dedicam ao desenvolvimento de pesquisas voltadas a estudos literários ou linguísticos. O departamento atende ainda à comunidade universitária e moradores de Viçosa por meio de projetos de extensão como o Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) que será descrito em seguida.

Em 1998, o CELIN foi estruturado com o objetivo de contribuir para a formação profissional dos estudantes do curso de Letras da UFV e oferecer aulas de língua inglesa a custo reduzido à comunidade acadêmica da UFV e moradores de Viçosa. Para selecionar seus professores, aqueles que desejam se tornar parte da equipe do curso devem realizar o *Teacher's Training Course (TTC)*, além de uma prova didática. Ali, os professores em formação têm a oportunidade de colocar em prática as teorias que estudam durante a graduação, além de contarem com a orientação dos professores do Departamento de Letras. Além disso, são

estimulados constantemente para que se desenvolvam profissionalmente por meio de cursos e workshops. Os professores do CELIN podem também ter experiências acerca do desenvolvimento e aplicação de provas de proficiência ao fazer parte da Comissão de Nivelamento do curso que organiza e aplica testes para alunos da universidade que já estudaram inglês e desejam retomar os estudos.

Para a seleção da professora participante nesta pesquisa, entrei em contato com a secretaria e coordenação do CELIN por e-mail no dia 6 de dezembro de 2021 com o objetivo de estar presente em uma das reuniões que a coordenação tem regularmente com os professores. Nessa reunião, poderia me apresentar e falar sobre minha pesquisa esclarecendo suas dúvidas e convidando-os a participar. Porém, a secretaria me informou que o calendário de reuniões daquele mês já havia sido cumprido e, por conta disso, enviei em 8 de dezembro de 2021 um arquivo por e-mail para a secretaria, pedindo que encaminhasse aos professores. Nesse arquivo, me apresentei brevemente, contando um pouco sobre minha trajetória e as experiências que me levaram ao interesse por estudar a relação entre crenças, emoções e vocabulário. Além disso, abordei a importância da pesquisa, como seria conduzida e seus objetivos. Ao final do texto, convidei os professores para que preenchessem um formulário de interesse em participar. O formulário foi respondido por somente uma professora e, em 14 de dezembro, entrei em contato por e-mail com ela para enviar um questionário para colher informações sobre seu perfil. Em resposta, a professora informou que não teria alunos naquele momento. Assim, entrei em contato novamente com o CELIN por e-mail em 4 de janeiro de 2022 pedindo que meu arquivo convidando os professores para esta pesquisa fosse enviado mais uma vez. Desse modo, uma nova professora teve interesse em participar e, após responder ao questionário de perfil, foi convidada para esta pesquisa.

Antes de discorrer sobre a professora participante, ressalto que, certamente, apresentar minha pesquisa aos professores durante uma de suas reuniões teria sido mais interessante, mas o contato por e-mail foi necessário tendo em vista que não seria possível aguardar a retomada das reuniões da coordenação do CELIN com os professores em janeiro de 2022 porque isso atrasaria e, por consequência, limitaria significativamente a coleta de dados. Nesse período, por conta da pandemia da Covid-19, o curso estava funcionando remotamente em um Período Híbrido de Transição (PHT) que teve início no dia 6 de dezembro de 2021 e foi encerrado no dia 1 de abril de 2022.

Para convidar oficialmente a professora para esta pesquisa, enviei a ela um primeiro e-mail no dia 13 de janeiro de 2022 pedindo que respondesse a um questionário de perfil. Após

receber suas respostas, enviei-lhe um novo e-mail no dia 2 de fevereiro de 2022 com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) e o questionário sobre crenças e emoções em relação a vocabulário (ANEXO B). Devido à pandemia da Covid-19, a professora assinou o termo virtualmente com assinatura digital e respondeu o questionário por meio do Google Forms.

Durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, a participante, cujo pseudônimo é Joana, tinha 22 anos e cursava o último período do curso de Letras. No CELIN, lecionava para uma turma de nível iniciante com seis alunas. O Quadro 4 traz os dados do perfil da participante.

Quadro 4 – Perfil da participante

Perfil de Joana	
Idade	22
Experiência prévia com a aprendizagem de inglês	1. Escola pública; 2. Cursos de idiomas por cerca de 5 anos.
Experiência prévia com o ensino de inglês	Menos de um ano no CELIN
Período do curso de Letras que cursava	Último período
Razão pela escolha do curso de Letras	1. Amor pela literatura; 2. Curiosidade em estudar a linguagem; 3. Interesse pela educação e ciências humanas.

(Fonte: autoria própria)

Conforme ilustrado no Quadro 4, antes do curso de Letras, Joana estudou inglês na escola pública (onde cursou o Ensino Médio) e em três cursos de idiomas. Além disso, cursou o nível 4 do CELIN (pré-avançado) enquanto ministrava aulas para suas alunas iniciantes. Essa foi sua primeira experiência com o ensino de inglês. No decorrer da coleta de dados para esta pesquisa, cursava o último período do curso de Letras e sua escolha pelo curso esteve ligada ao seu interesse por literatura, linguagem, educação e ciências humanas. Por cursar a habilitação português-literatura, Joana não teve contato com disciplinas de ensino de inglês. Isso vai se refletir em suas inseguranças para ensinar, como veremos na seção de discussão dos dados. Mais informações sobre seu perfil serão apresentadas no capítulo 4.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos que possibilitaram a triangulação dos resultados. Em um primeiro momento, foram utilizados dois questionários abertos. Em seguida, foram feitas duas entrevistas semi-estruturadas com a participante. Além disso, observei cinco aulas online da professora. O Quadro 2 apresenta um resumo desses instrumentos, data de aplicação e objetivos, os quais serão descritos a seguir:

Quadro 5 – Instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Data da aplicação	Objetivos
Questionário de perfil (Q1)	13/01/22	<ul style="list-style-type: none"> • Colher informações para analisar a possível participação dos professores do CELIN interessados em fazer parte da pesquisa. • Por meio das informações colhidas, escolher o/a participante para esta pesquisa.
Questionário sobre crenças e emoções (Q2)	02/02/22	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar crenças e emoções da professora participante sobre a aprendizagem e ensino de vocabulário.
Entrevista 1 (E1)	24/02/22	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender crenças e emoções da participante em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário.
Observações de aulas (O)	10/03/22 15/03/22 17/03/22 22/03/22 29/03/22	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar as ações da professora ao ensinar vocabulário para suas alunas. • Identificar suas crenças e emoções em relação ao ensino de vocabulário. • Compreender como suas crenças e emoções se relacionam à sua prática de ensino de vocabulário.
Entrevista 2 (E2)	19/05/22	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar alguns pontos em relação à primeira entrevista e observações de aulas para compreender melhor as crenças e emoções da participante sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário e a relação delas com suas práticas de ensino.

(Fonte: autoria própria)

3.3.1. Questionários

Como afirma Dörnyei (2003), os questionários são instrumentos marcados por sua versatilidade e, assim, são úteis para a investigação que visa observar diferentes questões como

é o caso deste trabalho que relaciona crenças, emoções e vocabulário. Para a coleta de dados desta pesquisa, foram aplicados dois questionários abertos. O primeiro teve por objetivo possibilitar a escolha da professora participante e também traçar seu perfil. Ele continha questões abertas e fechadas sobre pontos básicos como idade, aprendizagem de inglês e experiências anteriores e atuais com o ensino de inglês. O segundo questionário, composto de questões abertas, objetivava identificar suas crenças e emoções em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário. Os questionários foram os primeiros instrumentos de coleta aplicados e foram respondidos por meio do Google Forms.

Segundo Patton (2002), os questionários abertos são utilizados para evitar que as repostas de um participante sejam direcionadas por categorias pré-definidas. Além disso, as questões abertas “[...] podem oferecer exemplos gráficos, citações ilustrativas e podem nos conduzir para a identificação de questões não antecipadas previamente”⁴⁵ (DORNYEI, 2003, p. 47). Porém, eles contam com uma limitação devida ao fato de que uma resposta a um questionário pode não envolver reflexões muito aprofundadas, como afirma Dornyei (2003). De acordo com o autor, outros instrumentos de coleta de dados como entrevistas podem ser utilizados junto aos questionários para que seja possível reunir informações mais consistentes.

3.3.2 Entrevistas

As entrevistas são instrumentos de coleta importantes porque possibilitam descobertas que talvez não aconteceriam caso não houvesse essa interação entre pesquisadores e participantes. Elas exigem dos pesquisadores uma postura de abertura àquilo que cada participante se dispõe a compartilhar e às maneiras como contam suas histórias. Como afirma Patton (2002), as entrevistas qualitativas precisam possibilitar a um participante falar sobre o que deseja, do modo que achar mais adequado.

Para deixar os participantes o mais à vontade possível e livres para que se expressem, precisamos ter como objetivos escutá-los e estabelecer com eles uma conexão. Para Richards (2003), esses dois pontos estão naturalmente conectados já que, quando o foco está em realmente escutar o que cada participante relata, isso contribui para que se sintam mais confortáveis para compartilhar suas “percepções de mundo”⁴⁶. Por isso, cada pergunta de uma entrevista deve ser cuidadosamente formulada e a ordem como são apresentadas bem avaliada

⁴⁵ “[...] can offer graphic examples, illustrative quotes, and can also lead us to identify issues not previously anticipated.” (DORNYEI, 2003, p. 47)

⁴⁶ “[...] their perception of the world.” (RICHARDS, 2003, p. 50)

já que podem contribuir para a conexão entre pesquisador e participante. De acordo com Patton (2002, p. 353), as perguntas de uma entrevista qualitativa precisam ser “[...] abertas, neutras, singulares e claras”⁴⁷ para que realmente permitam a expressão de ideias. Em relação à organização dessas perguntas, Patton (2002) acredita ser interessante iniciar entrevistas com perguntas sobre tópicos do cotidiano, ou seja, perguntas mais fáceis e tranquilas de responder e que “[...] estimulem o participante a falar descritivamente” (PATTON, 2002, p. 352). Perguntas assim podem ajudar o participante a se sentir mais calmo e confiante para revelar informações pertinentes à pesquisa considerando que uma entrevista não é um interrogatório, mas um “evento interacional” que requer que pesquisadores estejam bastante atentos às falas dos participantes para estabelecer uma conexão apropriada e estimulá-los à partilha (RICHARDS, 2003).

Seguindo os preceitos defendidos por Patton (2002) e Richards (2003), realizei duas entrevistas semi-estruturadas com o intuito de compreender questões relacionadas às crenças e emoções da professora participante sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. As entrevistas foram estruturadas previamente a partir da criação de um roteiro composto de perguntas abertas (ANEXO C), o que não significa que ajustes na ordem desse roteiro e no modo de fazer cada pergunta não tenham sido feitos durante os encontros com a professora quando julguei que seriam adequados considerando suas falas. A primeira teve por objetivos identificar e compreender as crenças e emoções da professora participante sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. A segunda entrevista retomou alguns pontos em relação à primeira e às observações de aulas com o objetivo de compreender melhor as crenças e emoções da participante em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário e a interação delas com sua prática de ensino. As duas entrevistas aconteceram *online* através da plataforma Zoom e foram gravadas em áudio e vídeo com o consentimento da participante. A primeira entrevista teve duração de 1 hora e 12 minutos enquanto que a segunda durou 47 minutos.

Cada uma das entrevistas foi transcrita, utilizando os sites Webcaptioner⁴⁸ e oTranscribe⁴⁹. Em primeiro lugar, selecionei os arquivos de áudio de cada entrevista e utilizei o site Webcaptioner para automatizar suas transcrições. Para utilizá-lo, fiz algumas configurações para que captasse corretamente os áudios e assim fizesse as transcrições automaticamente, o que acelerou significativamente a esse processo. Apesar disso, o site não capta ou não reconhece algumas palavras e sons adequadamente, então utilizei o oTranscribe

⁴⁷ “[...] open-ended, neutral, singular, and clear.” (PATTON, 2002, p. 353)

⁴⁸ <https://webcaptioner.com/captioner>

⁴⁹ <https://otranscribe.com/>

para fazer as correções necessárias já que nele é possível fazer o upload de áudios junto com suas transcrições e existem nele comandos que facilitam repetir ou adiantar trechos dos áudios. Após as correções, copiei os textos do oTranscribe para salvá-los em arquivos Word que foram utilizados para as análises.

3.3.3 Observações de aulas

As observações podem acontecer, segundo Richards (2003), quando pesquisadores apenas observam ou quando interagem com o grupo que observam. No caso da observação da prática de professores, uma questão importante é a alta probabilidade de o pesquisador, por ser também professor, ser visto pelos participantes como alguém que pode julgá-los. Por isso, Richards (2003), ressalta ser especialmente importante desenvolver uma relação de confiança nesse contexto.

De acordo com Patton (2002), as anotações de campo que, nesse caso, são resultado das observações das aulas da professora, precisam incluir descrições sobre o local observado, pessoas presentes e suas interações. Além disso, devem conter falas dos participantes e reações do pesquisador em relação aos acontecimentos. Segundo Patton (2002), as anotações descritivas são cruciais para que o pesquisador registre todos os acontecimentos importantes. Para fazer essas anotações, Patton (2002) considera que a organização para que a tomada de notas aconteça está ligada ao estilo individual de cada pesquisador. Segundo ele, “o que não é opcional é a tomada de notas”⁵⁰ (PATTON, 2002, p. 302).

As observações foram escolhidas para esta pesquisa levando em consideração que “a compreensão mais aprofundada das crenças fica difícil sem a análise das ações dentro de um contexto [...]” (BARCELOS, 2006, p. 9) e, como citado, as emoções também se tornam visíveis nas expressões faciais, gestos e movimentos (BARCELOS; DA SILVA, 2015). Assim, o trabalho com observações envolve planejamento cuidadoso que, segundo Creswell (2007), inclui:

- 1) Permissão devida para realizar as observações;
- 2) Definição de quando, o quê e por quanto tempo serão feitas as observações;
- 3) Definição do papel do pesquisador. Será apenas um observador ou sua presença envolverá interação com os participantes?
- 4) Organização prévia da forma de anotação.

⁵⁰ “What is not optional is the taking of field notes.” (PATTON, 2002, p. 302)”

Antes de iniciar realmente as observações, entrei em contato com a participante por *Whatsapp* no dia 24 de fevereiro de 2022 para confirmar o início das observações em 8 de março de 2022. Em resposta, a professora relatou não ter conseguido enviar o link para que eu assistisse a aula do dia 8 de março devido a problemas técnicos com seu computador, mas disse também que já havia comentado com as alunas que eu estaria presente e prontamente me enviou o link para que eu pudesse assistir as aulas seguintes. Além disso, compartilhou dois outros links para uma pasta do Google Drive onde colocava os materiais utilizados com a turma e para uma playlist de músicas criada colaborativamente com suas alunas no Spotify.

Como resultado, observei cinco aulas da professora participante e fiz anotações com o objetivo de identificar suas crenças e emoções em relação à vocabulário relacionando-as com sua prática de ensino. Como as aulas do CELIN estavam acontecendo *online* naquele momento, acompanhei os encontros da professora com suas alunas por meio do Google Meet, o que me possibilitou tomar notas digitalmente utilizando o Word já que pude dividir a tela do computador em duas partes de modo a acompanhar as aulas e fazer as anotações simultaneamente.

Por fim, ressalto dois fatores que limitaram as observações de aulas neste estudo. Primeiro, o fim das aulas do CELIN em 1 de abril de 2022 gerou certa preocupação tendo em vista o início das observações de aulas em 10 de março de 2022, o que não me permitiria observar muitas aulas. Em segundo lugar, a professora participante muito provavelmente não teria novas turmas no período de aulas seguinte porque estava se formando. Caso tivesse outras turmas, teria sido possível talvez observar sua prática de ensino por um período mais longo. Para checar essa possibilidade com a professora, enviei a ela uma mensagem no *Whatsapp* em 11 de fevereiro de 2022 e, em retorno, disse que tinha a intenção de reingressar no curso de Letras para se formar em uma habilitação diferente, porém não tinha certeza disso.

3.4. Procedimentos de análise de dados

Segundo Creswell (2007, p. 40), a pesquisa qualitativa torna possível “[...] dar poder aos participantes para que compartilhem suas histórias [...]”. Sendo assim, para que os pesquisadores sejam capazes de compreender e escrever sobre os participantes, Holliday (2007) apresenta um esquema composto por ações interligadas que podem orientar o trabalho de análise e descrição dos dados. É importante destacar que o esquema de Holliday (2007), como afirma o próprio autor, não deve ser tomado como um conjunto de passos a serem seguidos

sequencialmente, ou seja, os pesquisadores podem desenvolver essas ações de forma flexível.

Os passos considerados por Holliday (2007) incluem:

- 1) Observar os dados como um todo;
- 2) Destacar pontos importantes, direcionando a atenção para elementos significativos;
- 3) Identificar similaridades para alocar os dados em seções;
- 4) Dar títulos a cada uma das seções refletindo sobre como contribuem para sua compreensão;
- 5) Utilizar os títulos como ponto de partida para a organização da escrita do trabalho como um todo.

As análises desta pesquisa, portanto, tiveram como base o esquema de Holliday (2007) para a interpretação que emergiu da triangulação dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta. Como sugere Cresswell (2007), os resultados finais abrangem as contribuições da professora participante junto às descrições e interpretações da pesquisadora.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discuto os resultados da análise dos dados dos questionários, entrevistas e observações de aulas. Ele está dividido em quatro seções. Na primeira, apresento informações sobre Joana, seu perfil e suas crenças sobre si mesma. Na segunda seção, discorro sobre suas crenças de modo geral e, na terceira, apresento suas emoções. Por fim, na última seção, relaciono suas crenças, emoções e ações durante as aulas.

4.1 Sobre Joana

Durante a coleta de dados para esta pesquisa, Joana estava no último período do curso de Letras e tendo suas primeiras experiências com o ensino de inglês. No CELIN, ela tinha um grupo de alunas em nível iniciante e ministrava suas aulas remotamente por causa da pandemia da COVID-19. Além disso, estudava no CELIN cursando o nível 4 (pré-avançado). Essas informações nos indicam que ela era ainda uma professora iniciante e também uma aprendiz da língua. Esses fatos ajudam a explicar certa insegurança que apresentava em relação a si mesma enquanto professora e também enquanto aprendiz e suas crenças sobre si mesma em relação à sua aprendizagem de inglês e seu ensino de vocabulário.

Enquanto aluna, Joana se mostra como alguém que gosta de aprender em grupo, pois acredita que estudar com os colegas funcionava melhor para ela porque “[...] é mais fácil, é mais leve” (E2-19mai2022⁵¹). Isso pode estar relacionado com a falta de disciplina que acreditava ter, pois afirma: “[...] não tenho muita disciplina. Eu sempre sou muito boa de estudar quando estou na escola, faculdade [...] mas, quando eu tenho que fazer sozinha, eu dou um desanimosinho” (E2-19mai2022). Dessa forma, fazer parte de um grupo a ajudava a perceber os estudos com uma responsabilidade e isso contribuía para que mantivesse seu interesse e não desistisse: “[...] quando eu estou em um cursinho ou estudando formalmente, eu tenho obrigação de fazer aquilo dali aí eu tenho compromisso, eu assumi aquele compromisso aí eu vou cumprir [...]” (E2-19mai2022). É possível que sua preferência pelo estudo em grupo estivesse ligada à crença de que não consegue se manter motivada sozinha: “Eu não acho que

⁵¹ Todos os excertos são identificados pelas iniciais de cada instrumento e sua data de aplicação. Foram eles: Entrevistas (E1; E2), questionários (Q1; Q2) e observações de aulas (O1; O2; O3; O4; O5).

eu sou uma pessoa autodidata que conseguiria aprender uma língua estrangeira sozinha [...]” (E1-24fev2022).

Joana acreditava também ter mais dificuldade para aprender vocabulário em relação a outras pessoas porque precisava se esforçar muito mais para conseguir se lembrar das palavras. Ela afirmou: “eu tenho mais dificuldade, eu acho [...]. Tem gente que gosta muito de música, série e aprende muito assim. Eu sinto que eu preciso de métodos, estratégias, eu preciso memorizar batendo naquilo várias vezes” (E2-19mai2022). Apesar disso, ela se via como uma aprendiz com uma memória fotográfica, explicando isso da seguinte forma: “[...] tenho muito isso de lembrar, às vezes, coisas, assim, imagens, sabe?” (E1-24fev2022). Para Joana, sua memória fotográfica tinha ligação com seu gosto por folhear livros e essa habilidade a ajudava a se lembrar de palavras que havia estudado há algum tempo.

Talvez por estar, no momento da coleta, ainda no início de sua docência (primeiro semestre no CELIN) e ainda ser aluna do curso de Letras, Joana parecia apresentar dúvidas em relação a si mesma e também enquanto professora. Dessa forma, ela não acreditava estar preparada metodologicamente para ensinar vocabulário e afirmava que sentia que estava sendo desafiada a fazer algo do qual ainda não tinha domínio. Além disso, afirmou:

[...] você pega uma temática, um vocabulário pra trabalhar aquilo só que você continua focando na gramática, você não foca no tema. Você vai cobrar uma coisa na prova e você cobra é a gramática, você não cobra o tema porque o tema foi só uma discussão leve. Você não pede uma composition, uma produção sobre aquele tema. Você não trabalha como que os alunos raciocinaram sobre aquele tema, como eles encaixam aquilo na vida deles, alguma coisa assim. Estou falando mais sobre mim mesma. Estou usando "você", mas estou falando mais sobre mim. Então eu acho que essa é minha dificuldade, sabe? De trabalhar os temas mesmo [...] (E2-19mai2022)

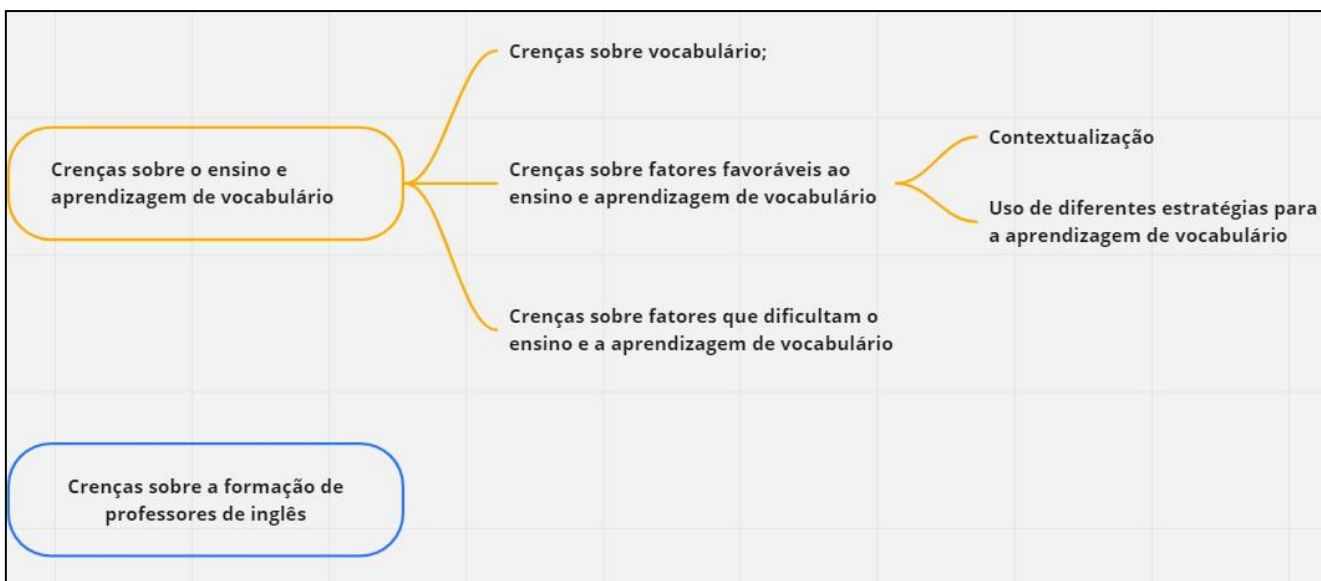
Este excerto sugere que Joana acreditava ter dificuldade para ensinar e avaliar vocabulário de forma que não fosse somente um pretexto para a gramática. Para ela, isso não era muito adequado porque não ajudava seus alunos a conectarem os conteúdos às suas vidas de forma que fizessem mais sentido para eles. É interessante notar a reflexão de Joana sobre esse assunto. Ela parece refletir sobre sua atuação enquanto professora e como via seu ensino, o que pode também ter sido uma influência da entrevista em que ela estava tendo oportunidade de falar sobre esses tópicos.

Tendo apresentado um perfil de Joana e suas crenças sobre si mesma, na seção seguinte, apresento suas crenças mais específicas sobre a aprendizagem e ensino de vocabulário, os professores de inglês e o curso de Letras.

4.2 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem

Nesta seção, apresento as crenças de Joana sobre dois aspectos: o ensino e aprendizagem de vocabulário e a formação de professores de inglês. A Figura 1 resume os dados identificados na análise e triangulação de dados:

Figura 1 – Crenças de Joana

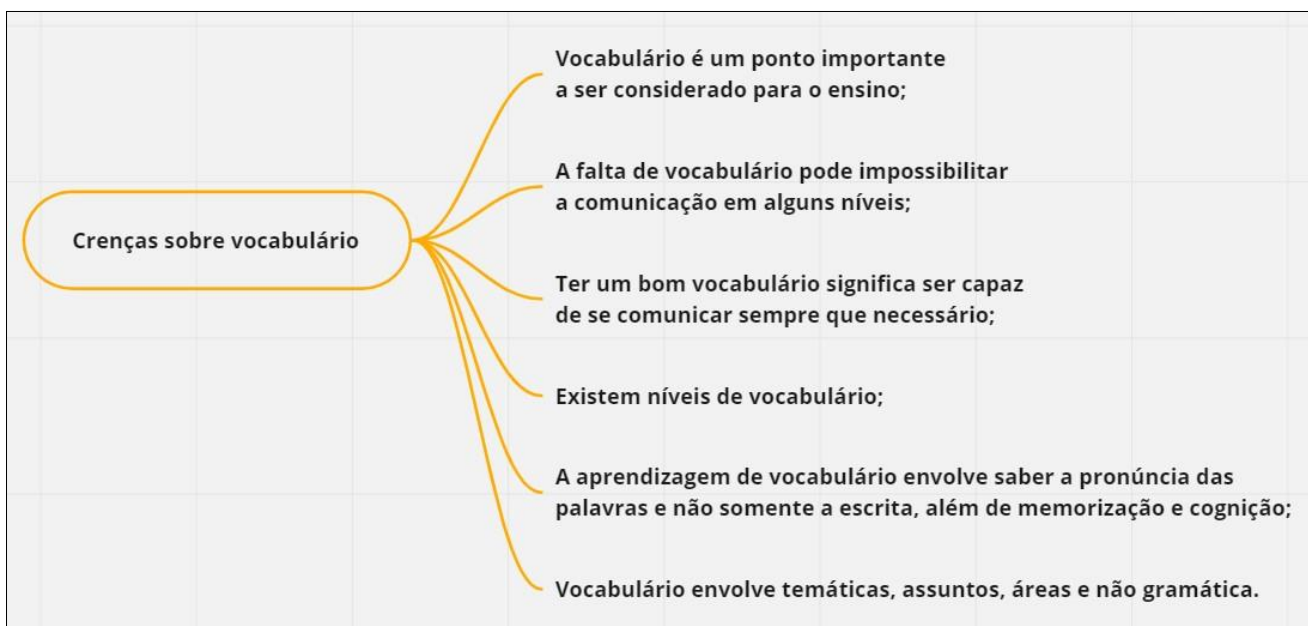


(Fonte: autoria própria)

4.2.1 Crenças sobre vocabulário

Foram identificadas seis crenças de Joana sobre vocabulário. A Figura 2 resume essas crenças:

Figura 2 – Crenças de Joana sobre vocabulário



(Fonte: autoria própria)

Em primeiro lugar, Joana acredita que o vocabulário é tão importante quanto a gramática e não acha adequado quando tenta ensinar vocabulário como pretexto para o ensino de gramática. Conforme suas palavras:

[...] Se eu tenho que trabalhar o Simple Present agora, aí eu vou buscar um vocabulário como pretexto pra eu dar aquela grammar e aí o vocabulário que eu falo, assim, palavras diferentes porque o grammar é mais fechado. Eu acho que eu me sinto um pouco limitada nesse sentido de buscar vocabulários e temas, contextos, mais como pretexto sendo que eu acho que é algo muito importante também. (E1-24fev2022)

Essa crença de que o vocabulário é tão importante quanto a gramática dialoga com Mohammad (2015) que afirma que, muitas vezes, professores acabam deixando o vocabulário de lado para priorizar o ensino de gramática, o que parece ser o caso de Joana que, por meio de uma postura reflexiva, percebe que sua prática não está em acordo com sua crença, tendo em vista a importância do vocabulário.

Em segundo lugar, Joana acreditava que a falta de vocabulário pode impossibilitar a comunicação em alguns níveis:

[...] Eu acho muito difícil quando você chega num nível intermediário [...] você consegue se comunicar um pouco, mas você não tem uma proficiência muito alta então tem determinadas situações que você não consegue comunicação e eu acho que tem muito a ver com vocabulário [...] (E1-24fev2022).

Esse excerto indica que, para a participante, mesmo alunos em nível intermediário podem encontrar desafios ao se comunicarem em inglês pois, em algumas situações específicas, podem não ser capazes de colocar em palavras aquilo que gostariam de dizer, ou seja, a falta de vocabulário pode fazer com que se sintam limitados. Sendo assim, o excerto aponta que, para Joana, buscar ampliar o vocabulário é especialmente importante para alunos em nível intermediário. Ela também acredita que ter um bom vocabulário significa ser capaz de se comunicar sempre que necessário: “[...] acho que ter um bom [vocabulário] é quando você consegue se comunicar nas situações que você precisa [...]” (E2-19mai2022). De fato, a expansão do vocabulário favorece a comunicação porque oferece ao falante mais possibilidades para expressar suas ideias (FREITAS, 2021).

A quarta crença de Joana sobre vocabulário é que há níveis de vocabulário. Ela afirma que existe um vocabulário mais palpável e outro mais abstrato que se intensifica quando os alunos alcançam níveis de proficiência mais avançados:

[...] Tem um vocabulário mais abstrato e um vocabulário que você já sabe várias palavras de um determinado campo ou área só que aí, quando você chega num nível mais avançado, você vê que tem mais 500 mil palavras pra falar aquilo da mesma forma ou de uma forma mais específica. Acho que o inglês tem muito isso, palavras muito específicas de um determinado contexto e só se usa naquele contexto e muitas coisas abstratas [...] (E1-24fev2022)

Segundo Joana, esse vocabulário mais abstrato está relacionado, por exemplo, a palavras que podem ser utilizadas para falar sobre sentimentos e personalidade. Esse vocabulário é diferente daquele que se aprende em níveis iniciais que é mais visual e palpável: “a gente aprende as cores que é algo muito visual então não acho que é abstrato, materiais escolares que é algo que tá ali também pra você tocar, sentir, e aí tem coisas, por exemplo, alguns sentimentos [...] personalidade que não é muito palpável mesmo” (E2-19mai2022).

Em quinto lugar, Joana acreditava que a aprendizagem de vocabulário envolve saber a pronúncia das palavras e não somente a escrita, memorização e cognição. Em relação, à pronúncia, ela discorre sobre sua própria aprendizagem: “[...] Pra mim é mais fácil gravar a pronúncia do que a escrita [...]” (E2-19mai2022). Ou seja, aprender vocabulário, para ela, envolve adquirir conhecimentos sobre pronúncia e escrita. De acordo com a literatura, a aprendizagem de vocabulário realmente envolve a aquisição de vários conhecimentos sobre cada palavra (BELDA-MEDINA, CALVO-FERRER, 2021), o que Schmitt (2010) também

aborda, afirmando que, além da preocupação com a ampliação do vocabulário, é preciso aprofundar os conhecimentos sobre cada palavra já conhecida.

A expansão do vocabulário sempre foi vista como algo importante no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. Ao decorrer dos anos, diferentes métodos surgiram para orientar esses ensino e aprendizagem e cada um deles tinha uma forma distinta de lidar com o vocabulário. No método Gramática e Tradução, por exemplo, a memorização era uma das estratégias mais estimulada para o ensino e aprendizagem de vocabulário (PAIVA, 2004). Joana comentou sobre a memorização ao afirmar que a aprendizagem de vocabulário “[...] envolve um pouco essa parte mais de cognição que eu não sei falar, eu não sei se é a neurolinguística, não tenho o menor conhecimento sobre isso, mas essa parte de memória, de imagem” (E1-24fev2022). Sobre esse assunto, Godwin-Jones (2018) afirma que ainda hoje o ensino de vocabulário tende a incentivar a memorização e, como acredita a participante, certamente a aprendizagem de vocabulário envolve memorização, nos possibilitando lembrar de palavras e expressões já vistas em algum momento. Porém, é importante reforçar que simplesmente tentar memorizar palavras pode não ser tão produtivo tendo em vista que há diferentes contextos onde as palavras são usadas. Além disso, há outras estratégias como a revisão (MOIR; NATION, 2002) que são importantes e contribuem significativamente para a aprendizagem de vocabulário.

Por fim, Joana acredita que o vocabulário envolve temáticas, assuntos, áreas e independe da gramática. Ao comentar sobre o que vinha à sua mente ao pensar em vocabulário, afirmou:

Acho que não envolve só isso, mas o que vem mais à minha mente é substantivo então, quando eu falo mais de vocabulário, eu penso mais em temas, temáticas, assuntos, áreas. Eu não penso muito em gramática e não penso muito em regras de sintaxe, por exemplo, não penso nisso. Eu penso em palavras diferentes que a gente ainda não sabe (E1-24fev2022).

Esse excerto de Joana indica uma consciência em relação à importância do vocabulário na aprendizagem de inglês porque mostra que ele tem aspectos próprios e seu ensino e aprendizagem envolvem estratégias específicas. Em outras palavras, o vocabulário não é algo que pode ser considerado apenas como um complemento para aulas de inglês que tenham como foco principal o ensino de gramática. Esse excerto aponta também um pouco de dificuldade que Joana encontra para explicar o que é vocabulário, principalmente no trecho em que diz: “acho que não envolve só isso [...]” (E1-24fev2022). Segundo Freitas (2021), o vocabulário está ligado à Semântica e Morfologia e pode ser compreendido como um conjunto de palavras. A

definição de vocabulário é, na verdade, bem complexa porque, segundo Meara e Nation (2010), varia de acordo com o que se deseja fazer a partir dela.

Nessa subseção, discorri sobre as crenças de Joana sobre vocabulário. A seguir, apresento suas crenças em relação à contextualização e uso de estratégias que contribuem para o ensino e aprendizagem de vocabulário.

4.2.2 Crenças sobre fatores favoráveis ao ensino e aprendizagem de vocabulário

A análise de dados identificou que Joana possui crenças sobre aspectos que contribuem para o ensino e aprendizagem de vocabulário, tais como a contextualização e o uso de estratégias. Discorro sobre elas a seguir.

4.2.2.1 Contextualização

A contextualização, compreendida aqui como o ensino pautado em exemplos da realidade dos estudantes, aparece em vários momentos nas falas (e nas ações) de Joana. Ela acredita que a contextualização contribui significativamente para a aprendizagem de vocabulário porque favorece uma conexão entre as novas informações e a realidade dos alunos. Ela afirma: “[...] sem um contexto é muito ruim de aprender o vocabulário porque [...] é muito aquela coisa da aprendizagem significativa, sabe, aquilo não faz sentido pra você na sua vida. Então não faz muito sentido você guardar aquilo, gravar e usar depois” (E1-24fev2022). Joana fez, nesta fala, uma ligação entre três elementos: contextualização, aprendizagem significativa e memorização. Segundo ela, a contextualização traz sentido para o vocabulário e isso contribui para que ele não seja esquecido. Afirmou também: “[...] eu acho que o contexto é muito importante porque você consegue relacionar sentidos àquelas formas linguísticas” (E1-24fev2022). Ao refletir sobre isso, Joana considera que tinha essa crença por influência de reflexões que teve ao longo do curso de Letras sobre compreender a língua como um recurso que nos permite comunicação: “Essa ideia de contexto eu tenho por causa do curso de Letras, por a gente discutir muito sobre a língua em uso [...]” (E1-24fev2022). Portanto, para ela, é importante que os alunos busquem aprender vocabulário refletindo sobre como fazer uso dele em suas interações, o que é enfatizado também em teorias sobre vocabulário (CROKALL; OXFORD, 1990). Para Joana, os professores podem estimular essa contextualização ao ensinar vocabulário quando se atentam aos objetivos e conhecimentos prévios de seus alunos.

Nesta fala, Joana explica que a aprendizagem significativa está relacionada à atenção aos objetivos dos alunos e conhecimentos que trazem consigo para a sala de aula. Por isso, os professores devem levar esses fatores em consideração para que possam contextualizar suas aulas. Ela ainda afirma que começou a pensar mais sobre a contextualização a partir de discussões em disciplinas do curso de Letras.

Segundo Joana, a contextualização do vocabulário pode acontecer por meio do uso de histórias que podem tornar o conteúdo estudado mais interessante: "[...] geralmente quando se fala assim: 'ah, eu tenho uma história pra te contar' aí você já fica querendo saber mais [...]" (E1-24fev2022). A esse respeito, Joana compartilhou algumas de suas experiências com a aprendizagem de vocabulário dizendo, por exemplo, que se lembra até hoje da palavra "*rollerblades*" por causa de uma atividade com história que teve ao estudar inglês em um curso:

[...] Eu lembro também que uma vez a professora passou pra gente fazer uma história em quadrinhos da história que a gente viu no livro só que, no livro, estava no gênero de diálogo. Eu lembro que eu tinha que desenhar. Como que é "*patins*" *in English* mesmo? É *rollerblades*, acho que é alguma coisa assim. [...] É uma palavra que eu nunca esqueci por causa dessa atividade [...] (E1-24fev2022)

Essa fala de Joana demonstra bem que sua crença em relação ao uso de histórias para a aprendizagem de vocabulário está ligada às suas próprias experiências como aluna, conforme sugere a literatura: Crenças “[...] são consideradas contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2, grifo meu)⁵². É possível notar através deste excerto que a atividade de criar uma história foi marcante para Joana, pois ela se lembra até mesmo de detalhes da atividade como o desenho: “Eu lembro que eu tinha que desenhar [...]" (E1-24fev2022). Além disso, ela afirmou: “[...] é uma palavra que eu nunca esqueci por causa dessa atividade [...]" (E1-24fev2022, grifo meu), ou seja, criar uma história funcionou para que ela aprendesse a palavra "*rollerblades*". A fala de Joana pode ser relacionada ao que Jafari e Rasouli (2016, p. 43) afirmam sobre a aprendizagem de vocabulário: ela “[...] é consequência da exposição, atenção, tempo e manipulação”⁵³. Relacionando essa citação à experiência de Joana com a criação de uma história, podemos entender que ela foi exposta à palavra "*rollerblades*" por um tempo maior e a usou significativamente na atividade, o que contribuiu para que a aprendesse.

⁵² “[...] are claimed to be contextual, personal, experiential, social, cognitive, and constructed in discursive practices.” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2)

⁵³ “[...] word learning is a consequence of exposure, attention, time, and manipulation.” (JAFARI; RASOULI, 2016, p. 43)

Além disso, para Joana, as histórias envolvem interpretação de textos e observação de outros sentidos nas interações. Ela explicou isso ao contar sobre outra experiência de aprendizagem:

Eu lembro que tinha uma história que tinha uma garçõete, sempre tem umas coisas meio machistas também nesses materiais de inglês, mas é uma garçõete aí o cara chegava pra perguntar alguma coisa pra ela, eles começavam a conversar e tinha uma imagem que ela estava assim com a mão no cabelo com o cabelo pra trás aí ela falava assim "hum", eu não lembro a palavra que ela usava, mas era alguma coisa assim e aí a gente falava "nossa, isso tá muito insinuando alguma coisa, né" (risada) então a gente depreendia outros sentidos também daquilo dali, sabe, acho que isso era legal. (E1-24fev2022)

Segundo Joana, a possibilidade de refletir sobre os diferentes sentidos de uma mesma palavra em uma história contribui para a aprendizagem. Para ela, a partir de histórias pode ser possível compreender sentidos através do contexto que elas criam e observar possíveis mudanças de sentido quando esse contexto é diferente:

[...] Eu achava que era muito bom a gente ver a construção de sentido das palavras dentro de uma história porque, às vezes, dava pra entender pelo contexto o que aquela palavra significava então eu acho que isso é muito bom porque também, às vezes, tem até palavra que muda dependendo do contexto. Não muda totalmente, mas muda um pouco então eu acho que isso é muito bom [...] (E1-24fev2022)

De acordo com Joana, a contextualização ajuda os alunos de inglês a estudarem vocabulário refletindo sobre interações reais, o que favorece a aprendizagem: “[...] acho que, ao relacionar com a realidade deles, eles conseguiram falar e produzir autenticamente, textos autênticos” (E1-24fev2022). Além disso, segundo ela, quando são feitas conexões entre o vocabulário estudado e a rotina ou preferências dos alunos, é mais provável que não se esqueçam dessas informações. Ela afirma: “[...] quando eu vejo aquilo na minha realidade, eu posso lembrar da aula, posso lembrar do que eu aprendi.” (E2-19mai2022).

Fica claro, então, que Joana acredita que a contextualização contribui para o ensino e aprendizagem de vocabulário. Apesar disso, ela admite que promover essas relações entre o conteúdo estudado e a realidade de suas alunas era um desafio porque precisava refletir sobre duas questões diferentes simultaneamente: como lidar com as diferenças de proficiência das alunas e como contextualizar o vocabulário de forma que tivesse relação também com os conteúdos do livro didático.

[...] É muito difícil ter uma turma que todo mundo sabe aquilo então sempre tem que voltar e aí eu acho que isso me deixa meio perdida em relação ao vocabulário porque

é um conteúdo que já não tem material e eu que tenho que ir atrás desse contexto só que ao mesmo tempo eu tenho que trabalhar o que tem no material, o que tem, digamos assim, no currículo, entre aspas, e ele tem que interligar tudo só que eu preciso de um contexto e eu acho que isso que é um desafio muito grande. (E1-24fev2022)

Em relação à dificuldade para promover a contextualização do vocabulário que Joana relatou no excerto anterior, Schmitt (2019) confirma a falta de tempo de professores em geral. Além disso, segundo González-Fernández e Schmitt (2019) e, como Joana explicou quando afirmou: “[...] é um conteúdo que já não tem material e eu que tenho que ir atrás desse contexto [...]”, livros didáticos normalmente não colaboram para que alunos de inglês relacionem o vocabulário que aprendem às suas realidades, ou seja, eles acabam se tornando capazes de apenas reconhecer esse vocabulário sem saber utilizá-lo realmente. Portanto, o estímulo para que se tornem capazes de usar realmente as palavras e expressões que estudaram acaba ficando sob responsabilidade dos professores.

4.2.2.2 Uso de diferentes estratégias para a aprendizagem de vocabulário

Joana acredita que há estratégias que podem contribuir para o ensino e aprendizagem de vocabulário. A literatura mostra muitas estratégias como fazer anotações (JIN; WEBB, 2021), estudar o vocabulário em contexto (GODWIN-JONES, 2018), usar cartões de palavras ou estudar diferentes aspectos sobre elas (LAUFER, 2017). Para Joana, as estratégias de fazer anotações, usar quadros de vocabulário, copiar palavras soltas e usar músicas são úteis para a aprendizagem de vocabulário. A seguir, discorro sobre cada uma delas a partir das afirmações da participante.

Em primeiro lugar, fazer anotações, de acordo com Joana, é uma estratégia que contribui para que o vocabulário seja lembrado: “[...] se eu parasse pra pegar essa palavra e olhar pra ela e anotar o que eu entendi, eu acho que eu ia lembrar mais depois [...]” (E1-24fev2022). Em segundo lugar, Joana refere-se à estratégia de uso de quadros de vocabulário que também podem contribuir para que as palavras e expressões sejam lembradas depois de algum tempo. Ela explicou isso ao compartilhar sua experiência de aprendizagem: “[...] eu lembro que tinha um quadro de *vocabulary* e isso também me fazia lembrar, me faz até hoje lembrar de algumas palavras [...]” (E1-24fev2022).

Em terceiro lugar, para Joana, a estratégia de copiar palavras soltas pode ser útil para consolidar conhecimentos sobre a escrita de uma palavra: “Eu acho que, por exemplo, essa coisa de copiar palavras soltas até que talvez possa te ajudar no *writing*, por exemplo, de ver

como é a escrita no inglês [...]” (E1-24fev2022). Segundo Belda-Medina e Calvo-Ferrer (2021) aprender vocabulário envolve adquirir diferentes conhecimentos sobre cada palavra, dentre eles como escrevê-la. Laufer (2017) afirma também que estudar diferentes aspectos sobre uma mesma palavra contribui para que seja lembrada.

Em quarto lugar, Joana acredita também que usar músicas é uma estratégia válida para aprender vocabulário porque elas facilitam a memorização: “Eu acho que a música em si já é um jeito da gente memorizar as coisas. Rima e ritmo também já fazem a gente memorizar [...]” (E1-24fev2022). Além disso, considera que, por estarem sempre presentes no nosso cotidiano, as músicas podem tornar a aprendizagem mais divertida, leve e interessante: “Acho que as músicas estão muito na nossa realidade, no nosso dia a dia [...] Eu acho que, geralmente, são interessantes, trazem alguma reflexão ou é só divertida mesmo” (E2-19mai2022). Ao comentar sobre isso, lembrou-se de uma música que aprendeu em um dos cursos de inglês onde estudou que a ajudou a se lembrar do vocabulário que havia aprendido: “Tinha uma que até (risada) era assim ‘*school on Monday hip hip hooray, where's my bag, where's my book*’ (risada), era alguma coisa assim (risada) aí eu lembrava das palavras por causa da música [...]” (E1-24fev2022).

Discorri até aqui sobre as crenças de Joana em relação ao que favorece o ensino e aprendizagem de vocabulário: contextualização e uso de estratégias. A discussão nessa seção evidenciou o entrelaçamento de suas crenças na contextualização, pois acreditava que histórias, músicas e estudar o vocabulário observando seu uso contribuem para a aprendizagem. A única crença que não é relacionada à contextualização diz respeito a anotar palavras isoladas. Na seção seguinte, apresento exatamente o oposto, as crenças em relação ao que dificulta o ensino e a aprendizagem de vocabulário.

4.2.3 Crenças sobre fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem de vocabulário

A análise dos dados possibilitou a identificação de duas crenças de Joana sobre obstáculos para o ensino e aprendizagem de vocabulário. A primeira está relacionada com sua crença sobre a contextualização. Se ela acredita que a contextualização é importante para aprender vocabulário, o que não apresenta contextualização será visto como prejudicial. Assim, Joana percebe que, muitas vezes, a contextualização presente nos livros didáticos não é adequada ao cotidiano dos alunos. Então, ela considera que, na verdade, não há contextualização:

[...] O material didático costuma vir com isso de temas, de uma contextualização, só que, às vezes, é muito chato (risada). Às vezes, um contexto década de 90, entendeu? Um texto super chato. Por exemplo, o livro do CELIN tem uma unidade de vocabulário que tem MP3, MP4. Quem usa MP4 mais, sabe? (risada) Teria que ser uma unidade sobre coisas vintages porque não é uma coisa que a gente usa hoje em dia aí estão lá como coisas do cotidiano então é uma coisa que na minha cabeça não faz tanto sentido para o aluno. Acaba que é mais difícil encontrar um sentido naquilo ali. (E2-19mai2022)

Como afirma Joana, essa falta de contextualização no livro didático faz com que seja mais difícil para um aluno conectar o que está aprendendo à sua realidade, o que pode dificultar sua aprendizagem.

Em segundo lugar, Joana acredita que a tradução não contribui para a memorização: “[...] às vezes, é ruim a tradução porque ela já dá uma resposta ali para o aluno, ela já dá para o aluno um significado daquilo em português e a mente dele eu acho que não vai fazer muito trabalho pra memorizar aquilo em inglês” (E2-19mai2022). Além disso, crê que traduções devem ser evitadas porque não é possível que sejam totalmente equivalentes aos sentidos em inglês e, por isso, podem tornar a aprendizagem mais difícil:

[...] Você traduzir corre o risco de você fazer uma tradução que não é totalmente equivalente, que não é bem equivalente e aí eu acho que é mais difícil. Eu acho que vai ser difícil para o aluno depois usar aquela palavra no inglês de forma boa então ele aprendendo em inglês a palavra fica ali já dentro de um contexto e, quando ele for usar de novo, ele vai ver se ela vai encaixar ou não naquele novo contexto de acordo com o que ele viu primeiro. (E2-19mai2022)

Apesar de acreditar que a tradução deve ser evitada na aprendizagem e ensino de vocabulário, Joana admitiu que usa essa estratégia em alguns momentos: “Eu sempre busco dar essa explicação em inglês. Às vezes, não dá. Às vezes, a gente traduz” (E1-24fev2022). Segundo Laufer (2016), o ensino de vocabulário pode acontecer de diferentes formas envolvendo várias estratégias, dentre elas a tradução que é um exemplo de prática de ensino descontextualizada, mas também válida.

Como foi visto até aqui, as crenças de Joana sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário referem-se à contextualização e estratégias úteis ou não. Suas crenças se interrelacionam tendo em vista que, por acreditar na contextualização, para ela estratégias como fazer anotações e estudar com músicas são válidas. Por outro lado, a tradução, segundo ela, pode impactar negativamente a aprendizagem de vocabulário. Apesar disso, Joana mencionou outras estratégias descontextualizadas como copiar palavras soltas e usar quadros de vocabulário afirmando que podem ser úteis. Isso evidencia a complexidade das crenças e da

inter-relação entre elas (BARCELOS, 2014). Na próxima subseção, abordo as crenças de Joana sobre a formação docente.

4.2.4 Crenças sobre a formação de professores de inglês

Nesta seção, discorro a respeito das crenças de Joana em relação à formação de professores de inglês. Basicamente, esta categoria envolve suas crenças sobre o curso de Letras e a formação que ela recebeu nesse contexto, bem como suas crenças sobre professores de inglês.

Em primeiro lugar, Joana acredita que o curso de Letras tende a focar o ensino de aspectos linguísticos com menos atenção para a formação dos professores em si e como ensinar esses conteúdos. Segundo ela: “[...] a gente estuda muito a parte de linguística, muito linguística, muito linguística, muito linguística, muito linguística e eu acho que a gente não aprende mesmo a estudar e a ensinar temas” (E2-19mai2022). Essa crença reflete seu preparo para ensinar vocabulário. Também acreditava que o curso de Letras não prepara os professores para abordarem outras temáticas, além da gramática:

Acho que a gente deveria trabalhar muito mais com sentidos do que com palavras em si assim de grafia, gramática dura. Por exemplo, acho que isso não acontece só comigo, mas levar um tema e trabalhar a gramática só e acabar deixando o tema de lado. [...] Acho que é uma coisa que a gente não é preparado para falar sobre e é difícil pegar um texto sobre isso. Que texto que eu vou pegar? Como que eu vou contextualizar? Como que eu vou levar uma temática assim materialmente? Que gênero que eu vou pegar e porque tem que ser esse e não aquele? Eu vou levar um texto inteiro para os alunos, vai dar certo, não vai? Como eu vou interpretar? Eu não me sinto muito preparada pra fazer isso de uma forma metodológica. (E2-19mai2022)

A fala de Joana evidencia os desafios que encontrava ao tentar ensinar de uma forma que estimulasse suas alunas a refletirem sobre sentidos e não apenas gravar regras de gramática ou a grafia de palavras. Apesar de demonstrar, neste excerto, que tinha consciência sobre a importância de explorar outros aspectos para além da gramática, pois afirmou: “Acho que a gente deveria trabalhar muito mais com sentidos do que com palavras em si assim de grafia, sabe, gramática dura” (E2-19mai2022), Joana relatou que tinha muitas dúvidas sobre como realmente fazer isso de forma prática em sala de aula. Ela acreditava que saber abordar temáticas explorando o sentido do vocabulário que ensina a partir delas é algo que ainda precisava desenvolver em sua prática:

[...] Se eu estudasse mais essa questão de como trabalhar com a língua nesse sentido semântico no sentido de relações de sentido, como trabalhar diferentes temáticas, como trabalhar interpretação de texto, como abordar alguns temas que às vezes são polêmicos, mas são muito atuais [...] (E2-19mai2022)

Como afirmou Joana, sua atuação em sala de aula seria aprimorada em relação ao ensino de vocabulário caso se dedicasse ao estudo sobre como trabalhar temas e interpretação de texto em sala de aula, o que tem também relação com sua crença em relação aos professores de inglês. Joana acredita que esses profissionais devem buscar constantemente aprimoramento. Ao refletir sobre si mesma, Joana comentou sobre diferentes formas às quais os professores podem recorrer para refletir sobre suas práticas e aprender mais. Ela relata, por exemplo, sobre conversar com outros professores:

Eu acho que eu posso recorrer aos professores, é uma coisa que eu faço às vezes então o (eliminação de conteúdo confidencial) mesmo é uma pessoa que sempre me inspirou muito. Eu tive aula com ele até e então acho que olhar material de outro professor, perguntar como que ele trabalha (inaudível), eu acho que isso é bom. (E1-24fev2022)

O desejo de aprimoramento constante, defendido por Joana, dialoga com a maneira como Leffa (2008) entende a formação de professores. Para ele, essa formação envolve manter uma postura reflexiva sobre a prática docente questionando-a sempre e buscando evoluções constantes. Por isso, segundo o autor, a formação de professores é muito mais ampla e complexa que um simples treinamento. Joana demonstra refletir sobre sua prática, pois busca compreender o porquê de suas ações e de suas crenças, além de querer estudar e ler mais sobre o assunto. Para ela, sua prática de ensino de vocabulário poderia ser aprimorada ao ler textos teóricos sobre esse tema: “Acho que seria bom eu estudar isso mais teoricamente como uma parte de metodologia mesmo, didática de ensino de língua” (E1-24fev2022). Realmente, os professores devem buscar desenvolver suas habilidades para ensinar (LEFFA, 2008), o que pode acontecer por meio da leitura de textos teóricos. Apesar disso, Joana acreditava que os professores não precisam saber tudo. Em relação ao vocabulário, não há problema algum, segundo ela, em admitirmos em sala de aula que não conhecemos alguma palavra, mas vamos buscar esse conhecimento:

[...] É normal o professor não saber tudo então eu falo que eu vou procurar, falo: "olha, realmente eu não sei" ou, às vezes, acontece muito de eu esquecer algo que eu já vi, mas eu esqueci aí eu falo: "nossa, eu esqueci mesmo. Estou tentando lembrar. Se eu lembrar, eu te falo. Se eu não lembrar, eu vou anotar e a gente vê na próxima aula. (E2-19mai2022)

Nesse excerto, Joana expressa uma visão a respeito dos professores não como figuras de autoridade que têm todo o conhecimento, mas como pessoas que estão, como seus alunos, aprendendo constantemente. Por exemplo, ao buscar pelos conhecimentos de vocabulário que não tinham, os professores ampliam seu vocabulário, o que é algo importante para Joana: “[...] eu acho que é bom eu estar estudando agora porque eu acabo ampliando o vocabulário, o que é bom também pra quem dá aula, acho que é importante [...]” (E1-24fev2022). De acordo com ela, ter um vocabulário amplo é algo positivo para professores que podem usar esses conhecimentos ao lidar com dúvidas de seus alunos: “[...] você pode usar aquele conhecimento extra, aquele conhecimento mais avançado, pra tirar a dúvida [...]” (E2-19mai2022).

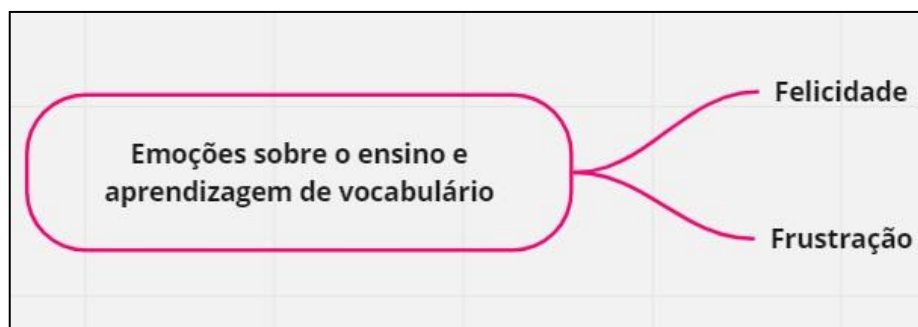
Além disso, Joana acreditava que esse vocabulário ampliado pode ajudar professores na condução de aulas para turmas de proficiência mais avançada ou mais engajadas porque podem recorrer a esses conhecimentos para ir além dos conteúdos do livro: “[...] às vezes, a turma é, por exemplo, mais avançada, a turma já tem um conhecimento a mais, é uma turma que gosta muito e tal aí é legal você complementar mesmo com aquilo que já não está previsto [...]” (E2-19mai2022). Como se vê, para Joana, é interessante que professores ampliem seu vocabulário por dois motivos. Em primeiro lugar, para se tornarem mais preparados para lidar com dúvidas de seus alunos e, em segundo lugar, esse conhecimento contribui para que sejam capazes de complementar suas aulas quando tiverem essa oportunidade.

Como abordado até aqui, o vocabulário para Joana é tão importante quanto a gramática que, segundo ela, tende a ser o foco dos cursos de Letras que muitas vezes têm por objetivo preparar professores especialmente para o ensino de estruturas gramaticais. É possível que isso tenha ligação com sua crença de que não estava metodologicamente preparada para ensinar vocabulário já que considerava que sua formação não foi tão boa nesse sentido. Para Joana, o vocabulário é importante por estar estritamente relacionado à comunicação. Por conta disso, como veremos adiante, ao ensinar, fazia o possível para apresentá-lo de forma contextualizada, ou seja, abordando as palavras e expressões a partir de situações reais. Segundo ela, a contextualização contribui para o ensino e aprendizagem porque promove a conexão dos conteúdos com a realidade dos aprendizes, de modo que façam mais sentido para eles. Na seção seguinte, discorro sobre as emoções de Joana em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário.

4.3. Emoções de Joana

Nesta seção, apresento as emoções de Joana ao aprender e ensinar vocabulário. A Figura 3 resume essas emoções identificadas por meio da análise e triangulação de dados:

Figura 3 – Emoções de Joana



(Fonte: autoria própria)

4.3.1. Emoções a respeito da aprendizagem e ensino de vocabulário

Joana expressa sentir emoções de felicidade e frustração tanto enquanto aprendiz de inglês quanto à sua prática docente relacionada ao vocabulário. Como discorro a seguir, essas emoções estão relacionadas a diversas fontes.

4.3.1.1. Felicidade

Enquanto aprendiz, ao estudar vocabulário, Joana expressa felicidade ao estudar com músicas porque se sentia curiosa para descobrir o que estava por trás de suas letras em inglês. Diz ter se sentido feliz também quando uma das músicas do livro era acompanhada pela imagem de uma menina que ia para a escola, pois se identificou com ela. Além disso, para a participante, aprender inglês faria com que alcançasse um novo status social e, portanto, ao perceber sua evolução enquanto aprendiz, também se sentia feliz. Enquanto professora, por outro lado, Joana revela felicidade quando seus alunos se dedicam com criatividade e interesse à alguma atividade proposta por ela. A seguir, discorro sobre cada uma dessas situações que fizeram com que Joana se sentisse feliz ao aprender vocabulário.

Estudar vocabulário com músicas, segundo Joana, era algo que a deixava feliz porque as músicas faziam com que se sentisse curiosa para entendê-las e, quando isso acontecia, se sentia feliz por descobrir algo novo e se tornar capaz de ouvir a música entendendo o que a

cantora cantava. Ela relata que se lembra da palavra “*chandelier*” até hoje por causa de uma atividade que teve com música:

Joana: Eu ficava muito feliz (risada) Eu acho que me despertava uma curiosidade também. Agora eu estou lembrando que no Ensino Médio tive uma professora muito boa e, escola pública, ela gostava de levar música. Uma vez ela levou uma da Sia que era *Chandelier* que é uma música com um fundo triste, um pouco suicida quando ela fala que vai se pendurar no “*chandelier*” que é o lustre e a gente cantava a música como se não fosse assim, né, e aí eu lembro que ela levou assim trazendo essa desconstrução do sentido da música e eu nem gostava muito de Pop, mas eu fiquei com uma curiosidade muito aguçada falando assim “nossa, que legal, uma descoberta”. Acho que era isso. Eu ficava bem feliz e muito curiosa pra saber o que a música falava que dava um pouco essa sensação de “ah, eu vou ouvir uma música e vou saber do que ela tá falando”.

Entrevistadora: Aí vocês estudaram a música, o vocabulário?

Joana: É.

Entrevistadora: Entendi.

Joana: Mais uma palavra diferente que eu lembro que é *chandelier* (risada) (E1-24fev2022).

Nesse trecho, é possível perceber que estudar vocabulário a partir de uma música foi uma experiência marcante e positiva para Joana já que, ao compartilhar a experiência, sorriu logo no início de sua fala e sua descrição da atividade com música e vocabulário foi bastante detalhada. Como afirma Rosiek (2003, p. 399), aprender tem a ver com “[...] nos descobriremos em relação a novas ideias”⁵⁴, algo que Joana deixa evidente em sua fala quando afirma: “[...] eu fiquei com uma curiosidade muito aguçada falando assim ‘nossa, que legal, uma descoberta’” (E1-24fev2022). Segundo o autor, esse processo de aprendizagem pode levar a diferentes emoções como, no caso de Joana, a felicidade.

Em seguida, a participante se lembra de mais uma música que aprendeu em sala de aula e que tinha como foco a aquisição de vocabulário escolar. Ela afirmou que também se lembra dessas palavras por conta da música:

Tinha uma que até (risada) era assim “*school on Monday hip hip hooray, where's my bag, where's my book*” (risada), era alguma coisa assim (risada) aí eu lembrava das palavras por causa da música e tinha uma, lembro também que tinha uma outra música que eu não lembro, a única que eu lembro é essa que eu ficava cantando o dia inteiro (E1-24fev2022).

A fala de Joana, mais uma vez, deixa clara a sua felicidade ao aprender inglês com músicas, principalmente quando diz: “[...] eu ficava cantando o dia inteiro” (E1-24fev2022). A partir de suas descrições animadas e detalhadas, é possível até mesmo imaginá-la feliz

⁵⁴ “[...] discovering ourselves in relation to new ideas.” (ROSIEK, 2003, p. 399)

cantarolando a nova música que havia aprendido no curso. No caso da música citada nesse trecho, afirmou que era acompanhada no livro didático pela figura de uma menina que ia para a escola. Segundo ela:

Eu lembro da figura da menina do livro que ela falava isso indo pra escola e acho que também isso conectava um pouco com a minha realidade que também tinha mais ou menos a idade da personagem e eu também ia pra escola tanto que eu ficava dentro de casa falando "*where is my bag, where is my book, where is my* não sei o que" (risada) [...] (E1-24fev2022)

O fato de Joana ter se identificado com a menina do livro também contribuiu para sua felicidade ao aprender inglês com músicas porque isso aproximou a língua de sua realidade, o que é também evidente quando compartilhou que se lembra bem dessa música que tinha a figura da menina que ia para a escola, mas não se lembra tão bem de outras músicas: “[...] tinha uma outra música que eu não lembro, a única que eu lembro é essa que eu ficava cantando o dia inteiro” (E1-24fev2022). Essa emoção de felicidade pode também estar relacionada com sua autodescrição de ter uma memória fotográfica e com sua crença na contextualização do vocabulário, conforme discutido anteriormente. A partir disso, é possível refletir também sobre o livro didático, levando em consideração o perfil dos aprendizes que fariam uso dele. No caso de Joana, o ensino do vocabulário escolar seria bastante significativo porque tinha conexão com sua rotina de ir para a escola e para o curso de inglês regularmente. De acordo com Paiva (2004), a definição do vocabulário a ser ensinado deve levar em consideração alguns fatores como frequência, tipo de curso e interesses dos alunos. Portanto, a partir da fala de Joana, é possível afirmar que ela teve oportunidade de conectar o que viu no livro a coisas relacionadas à sua realidade e isso pode contribuir para a aprendizagem de vocabulário, levando especialmente em consideração a Abordagem Comunicativa (PAIVA, 2004). Joana expressa felicidade ao narrar o episódio. Além de sorrir ao relatar sobre isso, sua fala foi bastante expressiva por incluir trechos como “eu me achava [...] (E1-24fev2022)” e “[...] achava isso o máximo [...] (E1-24fev2022)”:

Eu me achava (risada). Ficava me achando porque eu tinha muito essa ideia de que eu queria aprender inglês. Eu queria aprender várias línguas estrangeiras porque eu achava isso o máximo. Eu queria muito aprender espanhol também e, não sei, eu via isso como um certo status. Era algo pra mim, acho que não só pra mim, mas para os outros, uma coisa bem até de se amostrar mesmo, uma coisa de status mesmo [...] (E1-24fev2022).

O excerto anterior evidencia que a felicidade de Joana estava ligada também à sua percepção do inglês como uma língua de status, ou seja, estar aprendendo essa língua significava que seria vista de outra forma pelas pessoas em sua volta e receberia, possivelmente, elogios e comentários de aprovação ou admiração. Ela afirma também:

Eu conseguia formar frases e eu ficava me achando (inaudível). Dava aquela sensação de que eu sabia inglês, de que eu já estava sabendo, mesmo sendo no nível 1, mesmo começando. (E1-24fev2022)

Esse trecho reforça mais uma vez a felicidade de Joana por sentir que estava evoluindo enquanto aprendiz de inglês e, como afirmou, isso também significava que estava caminhando aos poucos para alcançar um novo status social como falante de uma língua estrangeira, o que seria visto por muitos como sinônimo de sucesso. Como afirma Barcelos (2015, p. 308), as “emoções colore[m] nossas percepções [...]”⁵⁵ e, nessa fala de Joana, por estar consciente de sua evolução, sentiu felicidade em relação ao seu processo de aprendizagem. Além disso, as emoções “[...] influenciam como escolhemos agir no futuro” (BARCELOS, 2015, p. 308) e, portanto, sentir-se feliz possivelmente estimulou a participante a continuar se dedicando ao estudo da língua.

Sobre a associação entre ser capaz de se comunicar em inglês e ter uma posição de status, Joana ressalta que foi algo que mudou ao longo dos anos, pois afirma: “[...] mas ao longo do tempo eu fui desconstruindo muito essa ideia” (E1-24fev2022). Essa fala desperta em mim uma curiosidade para compreender o que teria contribuído para essa transformação. Porém, apesar de bastante interessante, esse questionamento foge dos objetivos desta pesquisa.

Vimos que, em relação à aprendizagem, as emoções de felicidade de Joana se referiam a situações em que percebia sua evolução, enquanto aprendiz de inglês, e se identificava com a contextualização proposta pelo livro didático, uma de suas crenças (a contextualização). O estudo de vocabulário com músicas (também uma de suas crenças) foi também associado a momentos de prazer, pois através da música ou de imagens que as acompanhavam, as informações foram incorporadas a seu vocabulário. Em relação ao ensino, uma das emoções experienciadas também foi a felicidade, principalmente em relação ao sucesso no ensino de vocabulário. Joana, por exemplo, afirma ter se sentido feliz quando via seus alunos se dedicando com empenho às atividades propostas por ela: “[...] eu fiquei feliz, fiquei orgulhosa também

⁵⁵ “Emotions color our perceptions and influence how we choose to act in the future [...]” (BARCELOS, 2015, p. 308)

(risada). Eu fico orgulhosa quando os vejo fazendo as coisas engajados” (E1-24fev2022). Como exemplo disso, Joana descreveu uma das atividades que teve com um grupo de alunos:

Era pra eles construírem um *dialogue* juntos. Eu dei alguns caminhos, algumas orientações, mas eu acho que eu deixei até bem aberto sobre a temática que poderia ser. Eu só coloquei alguns pontos que precisava ter e aí teve dois meninos que encenaram, foi áudio que eles me mandaram, mas eles encenaram totalmente o *dialogue*, eles tiveram entonação, expressão, criaram uma história toda fechadinha super coerente. Eu falei com eles que ficou parecendo história de material didático mesmo, muito melhor do que algumas até (risada) e foi legal porque, inclusive, eles fizeram à distância, remotamente, então eu fiquei muito animada, fiquei muito orgulhosa vendo eles fazendo isso. (E1-24fev2022)

Segundo Richards (2020), as emoções de professores são influenciadas por diferentes fatores como as atitudes de seus alunos. No caso de Joana, ela se sentiu feliz ao ver o esforço deles para concluir a atividade proposta por ela da melhor forma possível. Segundo ela, eles fizeram um ótimo trabalho porque foram além da simples escrita e apresentação de um diálogo. Joana destaca também que a atividade foi realizada virtualmente e, mesmo à distância, eles deram o seu melhor, o que também contribuiu para que ela se sentisse feliz. Retomando suas crenças sobre a formação docente, Joana acreditava que professores não precisam saber tudo. No entanto, a partir dessa fala, existe a possibilidade de que ela acreditasse também que professores são orientadores de seus alunos que não precisam seguir suas orientações à risca. A atividade relatada por Joana é um exemplo disso já que sua prática envolveu guiar os aprendizes sem instruções restritas, o que ofereceu a eles liberdade para que realizassem a atividade de forma criativa indo além do que foi proposto. O avanço observado deixou Joana feliz.

4.3.1.2. Frustração

Uma segunda emoção, bem diferente da felicidade, vivenciada por Joana durante sua aprendizagem foi a frustração. Esse tipo de emoção, assim como a felicidade, é uma das emoções bem recorrentes em estudo de emoções de professores, conforme relatado por Barcelos e Aragão (2018). Essa emoção está relacionada ao seu desenvolvimento enquanto aprendiz de inglês no curso onde estudou. Em relação ao ensino, Joana compartilha ter se sentido frustrada quando acreditou que a forma como ensinou não contribuiu para que seus alunos aprendessem vocabulário. A seguir, discorro sobre as falas que evidenciam essa emoção.

Em primeiro lugar, Joana se sentia frustrada em relação à sua proficiência linguística porque, segundo ela, sua fluência deveria ser mais avançada considerando que estudava inglês há mais de dez anos. Ela afirma:

Eu me sinto muito mal (risada). Eu, inclusive, já chorei muito por conta disso porque eu estudo desde os 11 anos e já tem tantos anos. Eu tenho 23, tem mais de 10 anos que eu, teoricamente, estou estudando inglês e eu não sou tão fluente assim ou não tenho uma proficiência tão legal [...] (E1-24fev2022)

Nessa fala, Joana deixa sua frustração muito clara principalmente por ter afirmado “[...] já chorei muito por conta disso [...]” (E1-24fev2022). De acordo com Aragão e Barcelos (2018), as emoções de professores em formação podem ter ligação com sua capacidade de se comunicar em inglês. No caso de Joana, ela sentia frustração por considerar que suas habilidades em inglês ainda eram intermediárias apesar de ela estar estudando inglês há mais de dez anos.

Além de sentir-se frustrada em relação às suas habilidades, sua emoção também estava relacionada ao fato de acreditar que outros tinham maior proficiência do que ela. Ao pensar sobre isso, se sentia frustrada por considerar que seu processo de aprendizagem foi falho. Ela afirmou: “[...] aí eu vejo, às vezes, outras pessoas da minha idade [...] que sabem. Eu fico ‘nossa, mas eu não sei isso daqui’. Parece que faltou alguma coisa ali pra eu saber” (E2-19mai2022). Joana afirmou que se comparava também com “[...] alguns colegas, pessoas que aprenderam inglês sozinhas ou pessoas que começaram a estudar inglês só na faculdade [...]” (E1-24fev2022). Ela via essas pessoas que aprenderam por conta própria com admiração: “[...] eu sempre admirei muito quem aprende sozinho, quem já aprendeu assim tipo ‘ah, eu aprendi vendo série’ e ficava ‘que? Como assim?’ (risada)” (E2-19mai2022). Para Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), as emoções de professores influenciam diferentes fatores como a interação com colegas. No caso de Joana, suas falas revelam que sua frustração estava ligada a seu contato com colegas que ela considerava em posição superior em relação à proficiência linguística em inglês.

Apesar de ter consciência de que o processo de aprendizagem é único para cada aprendiz, Joana tem dificuldade de colocar isso em prática: “[...] é difícil olhar e ter paciência e saber que a minha caminhada é minha e que a dos outros é dos outros. Eu sempre fico muito triste por não saber mais [...]” (E1-24fev2022). É possível afirmar, então, que, apesar de sua frustração, Joana acreditava que cada aprendiz tem facilidades e dificuldades específicas e, portanto, não faria sentido fazer comparações entre um e outro. Mesmo tendo essa crença, Joana se sentia frustrada ao acabar comparando sua evolução à de outras pessoas, o que reforça a

complexidade das crenças e sua relação com emoções (BARCELOS, 2014; BARCELOS, RUOHOTIE-LYHTY, 2018; ARAGÃO, BARCELOS, 2018).

Percebe-se que a frustração de Joana está relacionada às suas crenças sobre si mesma ou seu desenvolvimento na língua, mais do que ao vocabulário em si. Além de se frustrar com sua proficiência linguística, de se comparar com outros, ela também se frustrava quando que via conteúdos na internet e não conseguia compreendê-los totalmente devido a seu vocabulário limitado. Ela repete ter se sentido “burra” nesses momentos, além de afirmar que sentia vontade de fugir daquela situação e cogitou que tenha talvez até mesmo um trauma em relação a isso: “[...] Eu sinto a minha cabeça muito burra (risada). Burra mesmo porque (risada) quando vejo coisas de inglês na internet que eu não entendo, eu não sei se é trauma que eu peguei, mas dá vontade de sair correndo daquilo dali [...]” (E2-19mai2022). Esse último excerto, “[...] dá vontade de sair correndo daquilo dali [...], é bastante significativo e forte pois revela sua vontade de fugir das situações frustrantes ao ter contato com um vocabulário que não conhecia e não lhe permitia compreender textos em inglês completamente. Sua fala é um ótimo exemplo de como emoções estão presentes no contato com o vocabulário e reforça a necessidade de mais pesquisas sobre sua aprendizagem que, segundo Driver (2020), ainda são poucas.

Uma última frustração de Joana sobre sua aprendizagem diz respeito a dificuldades com o vocabulário ao ler um texto. Para ela, era frustrante perceber que, apesar de compreender muitas vezes os sentidos dos textos, mesmo que parcialmente, sempre havia alguma palavra que não conhecia: “Às vezes coisas que eu vejo na internet, sempre está faltando uma palavra ali pra entender. Às vezes, até pra entender o sentido da frase, do texto aí eu fico meio chateada (risada)” (E2-19mai2022). Joana também se sentia insatisfeita com seu conhecimento de vocabulário: “Eu queria que fosse maior esse conhecimento (risada)” (E1-24fev2022). Segundo Schmitt (2019), os aprendizes desejam ser capazes de usar o vocabulário que aprendem para falar ou escrever. No entanto, como visto, no caso de Joana, sua frustração estava especialmente associada à incapacidade de leitura de textos da internet.

A segunda fonte de frustração de Joana, ainda relacionada à sua aprendizagem de inglês, diz respeito a um dos cursos de inglês onde estudou. Segundo ela, o curso não era bom: “[...] eu não gostava da organização em si porque, igual eu falei, trocava de professor” (E1-24fev2022). Além da troca recorrente de professores, a desistência dos alunos era um aspecto ruim. Segundo Joana:

[...] Eu sentia eu estava sozinha ali porque os alunos foram saindo por o curso não ser muito bom, trocava professor toda hora e não tinha aquela coisa de uma turma, de

colega, de conversar, de ter um *speaking*, de ter um professor te incentivando. Eu me sentia muito sozinha estudando e, no final das contas, teve uma professora que ficou mais tempo que eu virei até amiga dela, mas eu sentia que era só eu e ela. Eu acho que tinha mais uns dois ou três meninos. Sozinha eu acho que foi bem desafiador pra mim estudar inglês. (E1-24fev2022)

As fontes de frustração para Joana no curso de inglês referem-se, portanto, à troca constante de professores: “[...] nem tinha professor direito, sabe? Trocou de professor várias vezes [...] uma trocação de professores [...]” (E1-24fev2022) e à desistência dos colegas de curso. Sendo assim, sua experiência no curso foi frustrante porque se sentia sozinha, sem apoio de colegas ou professores. Sua frustração nesse caso pode estar relacionada também à sua crença de que estudar em grupo funciona melhor para ela porque afirmou na segunda entrevista: “[...] pra aprender sozinha eu não fico muito animada [...]” (E2-19mai2022) e “[...] quando eu tenho que fazer sozinha, eu dou um desânimosinho.” (E2-19mai2022). Por fim, apesar de sua frustração, Joana afirma que persistiu por algum tempo com a esperança de que melhorasse: “eu fiquei acho que um ano, um ano e meio nessa escola ainda assim levando com a barriga, acreditando que talvez fosse melhorar [...]” (E1-24fev2022).

A frustração de Joana em relação ao curso de inglês tinha ligação também com a falta de oportunidades para praticar a fala: “[...] não tinha aquela coisa de uma turma, de colega, de conversar, de ter um speaking [...]” (E1-24fev2022, grifo meu) e “[...] foi horrível, eu não avancei nada, não tinha nada de conversação [...]” (E1-24fev2022). Levando a aprendizagem de vocabulário em consideração, realmente é importante que os aprendizes tenham a chance de falar em sala de aula, pois assim podem se familiarizar com a pronúncia das palavras, o que contribui para a aprendizagem de vocabulário que envolve ganhar vários conhecimentos sobre ele (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021).

Joana se sentia frustrada no curso de inglês onde estudou também quando o livro apresentava vocabulário com traduções. Isso revela a sua crença de que a tradução não é uma das melhores estratégias para se aprender vocabulário, como vimos anteriormente. Segundo ela, ao ver as traduções, os alunos não precisariam fazer qualquer tipo de esforço para compreender os sentidos das palavras e guardar essas informações. Como afirmou:

Eu lembro que, nessa escola, eu não gostava que não tinha muito essa coisa das histórias, dos personagens. Se eu não me engano, tenho quase certeza que o livro trazia até a tradução de algumas palavras então eu acho que isso não era muito desafiador. Já estava ali, pra que eu ia pensar ou me engajar pra saber o significado daquela palavra se ela já estava ali? Eu tenho quase certeza mesmo porque eu tenho a imagem assim que numa segunda página da unidade tinha várias palavras com a tradução na frente e eu acho que eu ficava muito desengajada, nem sei se existe essa palavra [...] (E1-24fev2022)

Partindo desse excerto, questiono-me se seu livro didático sempre apresentava o vocabulário acompanhado de traduções, mas não há resposta para isso em suas afirmações. Como professora, no entanto, imagino que as unidades do livro que Joana usava seguiam um padrão e, possivelmente, as traduções estavam presentes ao longo de todo o livro, o que pode ter a ver com a necessidade que muitos alunos têm em perguntar algo como “mas qual é a tradução?”, ou seja, pode ser que o ensino de vocabulário no livro tenha sido pensado levando em consideração essa recorrente pergunta dos alunos. De todo modo, o uso de traduções é uma estratégia descontextualizada válida para o ensino de vocabulário, mas não a única, pois existem várias outras às quais professores e livros didáticos podem recorrer para apresentar vocabulário aos aprendizes (LAUFER, 2016). Por fim, a frustração de Joana com a tradução pode estar relacionada à sua crença de que esse recurso pode, na verdade, dificultar a aprendizagem de vocabulário (vide seção 4.2.3).

Enquanto professora, Joana compartilha ter se sentido frustrada quando acreditou que a forma como ensinou não contribuiu para que seus alunos aprendessem vocabulário: “eu fiquei preocupada porque eu fico pensando assim ‘eles vão ficar com um déficit’ e aí eu tinha que fazer alguma coisa, mas eu não sei o que eu faço (risada). Então eu acho que fiquei assim preocupada e um pouco perdida também” (E1-24fev2022). Sobre esse assunto, Richards (2020)

afirma que professores podem sentir satisfação quando consideram que a forma como ensinaram contribuiu para que seus alunos evoluíssem. Porém, na fala de Joana é possível notar o oposto porque se sentiu frustrada quando julgou que sua forma de ensinar não foi tão eficiente.

Em resumo, enquanto aprendiz, Joana revela que seu processo de aprendizagem envolveu momentos de felicidade ao perceber sua evolução. Por outro lado, ao notar que ao longo dos anos sua proficiência não progrediu como gostaria, sentiu-se frustrada e associou isso também ao curso onde estudou. Como professora de inglês, suas emoções sugerem que em sua prática de ensino se empenhava para contribuir de fato para a aprendizagem de seus alunos porque se sentia feliz ao ver que concluíssem bem uma atividade e, em contrapartida, frustrada quando acreditava que a forma como ensinou não os ajudou a aprender. Na seção seguinte, retomo as emoções de felicidade e frustração de Joana relacionando-as às suas crenças e às ações em sala de aula.

4.4. Crenças, emoções e ações

Discorro, nesta subseção, sobre a prática de Joana enquanto professora de inglês ao ensinar vocabulário no CELIN relacionando suas ações às suas crenças e emoções. Para fazer isso, tenho como base as observações de suas aulas *online* em março de 2022 (vide Capítulo 3 para contextualização das aulas durante a pandemia). Como descrevi no Capítulo 3, as observações foram limitadas pelo fim do calendário de aulas do CELIN. Além disso, a professora não teria outras turmas após aquele período porque estava se formando.

A análise das observações das aulas sugere que as práticas de ensino de Joana se mostram, na maioria das vezes, em acordo com suas crenças e emoções. Ressalto, porém, que a correspondência entre ações, crenças e emoções é complexa, pois vários fatores contextuais interferem nessa relação (BARCELOS, 2007). Além disso, ambos os conceitos, crenças e emoções, são contextuais e dinâmicos, ou seja, podem mudar de acordo com o local onde as experiências são vivenciadas e interações sociais estabelecidas (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018). Sendo assim, a seguir, retomo as crenças de Joana (discutidas na seção 4.2.) sobre a contextualização, a tradução e o estudo da pronúncia das palavras, relacionando-as às suas práticas e, no caso da tradução, também à sua emoção de frustração ao aprender vocabulário com traduções. O Quadro 6 resume a relação entre as crenças, emoções e ações da participante:

Quadro 6 – Relação entre crenças, emoções e ações de Joana sobre vocabulário

Crença	Emoção	Ação
A contextualização contribui para o ensino e aprendizagem de vocabulário	Felicidade ao aprender vocabulário de forma contextualizada	Ensina vocabulário de forma contextualizada
O uso da tradução pode dificultar o ensino e aprendizagem de vocabulário	Frustração ao estudar vocabulário com tradução	Evita a tradução ao ensinar vocabulário
Aprender vocabulário envolve saber a pronúncia das palavras		Ensina a pronúncia das palavras

(Fonte – autoria própria)

Conforme discutido anteriormente, uma das primeiras crenças de Joana diz respeito à contextualização do vocabulário. Para ela, a contextualização acontecia quando era possível envolver a realidade de suas alunas nas aulas para que os conteúdos que estavam estudando fizessem mais sentido para elas. Em sua prática, observei diferentes momentos em que Joana se esforçou para fazer conexões entre o vocabulário e a realidade ou contexto das alunas. O

primeiro exemplo ocorreu quando utilizou essa estratégia da contextualização para explicar o trecho “*that’s why I like it*” a partir do que sabia sobre uma de suas alunas: “[...] explica ‘*that’s why I like it*’ com base no diálogo e [...] com um exemplo sobre uma aluna: ‘*Camila said that she lives in a big city with big stores, that’s why she likes it*’”⁵⁶ (O1-10fev2022). Em um segundo momento, praticou com as alunas o uso do vocabulário já apresentado anteriormente: “Com auxílio do slide, a professora pergunta: ‘*Do you like shopping?*’, ‘*is there a shopping mall in your city?*’ e ‘*What places can we find in your city?*’” (O2-15mar2022). Joana buscou a contextualização também ao relacionar o vocabulário à rotina de uma de suas alunas: “*sometimes, Luciana can’t read the slide because of her kids*”, a professora cita o exemplo sobre a aluna ao explicar o verbo “*can*” (O1-10mar2022).

Em um terceiro momento, Joana buscou contextualizar o vocabulário que ensinava, abordando contextos de residência de suas alunas que é a cidade de Viçosa. Ela fez isso ao ensinar a palavra “*coffee shop*”, por exemplo: “Em um dos exercícios, há o termo ‘*coffee shop*’ que a professora explica oferecendo exemplos que fazem parte da cidade de Viçosa: ‘*In Viçosa, there are coffee shops like...*’” (O1-10mar2022). Na aula em que ensinou especificamente vocabulário sobre locais de uma cidade, se esforçou para exemplificar grande parte das novas palavras a partir de fotos de estabelecimentos de Viçosa: “Usando o slide com fotos de locais em Viçosa, em sua maioria, a professora apresenta as palavras ‘*bakery*’, ‘*butchery*’, ‘*snack bar*’, ‘*ice cream shop*’, ‘*town/city hall*’ e ‘*church*’ pedindo que as alunas repitam os termos [...]” (O2-15mar2022) e também fez referência à UFV, local conhecido por todas as alunas: “*We have a bookstore and a coffee shop in the same place at UFV*” (O3-17mar2022). Em um quarto momento, a participante contextualizou também o vocabulário de direções:

Para apresentar as expressões usadas para dar direções (*turn left, turn right, go straight ahead, at the corner of...*), a professora usa slides com símbolos e setas e pensa em conjunto com as alunas em exemplos de lugares de Viçosa e onde estão localizados na cidade” (O3-17mar2022)

Em seu texto no qual propõe um histórico sobre o ensino de vocabulário, Paiva (2004) afirma que na Abordagem Comunicativa o vocabulário é ensinado a partir de contextos autênticos e foco na comunicação. Essa parece ser a abordagem que orientou as práticas de Joana para a contextualização do vocabulário que ensinava às suas alunas, o que pode ter ligação também com as orientações pedagógicas que recebia no CELIN enquanto professora

⁵⁶ Os trechos sublinhados se referem a falas de Joana exatamente como foram ditas em sala de aula. O itálico é usado para a fala da professora em inglês.

estagiária. Com base em minhas experiências também como professora no CELIN durante boa parte de minha formação em Letras na UFV, me lembro com clareza que o CELIN nos orientava e capacitava para o ensino de inglês contextualizado que envolvesse a realidade dos estudantes e fosse voltado à torná-los capazes de se comunicar em diferentes contextos reais. Ao observar suas aulas, pude lembrar bem do esforço que eu fazia para promover a contextualização do que ensinava aos meus alunos, o que foi se tornando mais fácil ao longo dos anos e continuo acreditando ser importante. No CELIN, éramos constantemente estimulados a incluir materiais autênticos como músicas e vídeos em nossas aulas e testes. Assim, acredito que o ensino contextualizado de Joana tenha sido influenciado pela abordagem do CELIN, bem como pelas crenças que trouxe anteriormente como aprendiz e que já sugeriram que ela gostava do ensino contextualizado (vide subseção 4.2.2.1.). Enquanto aprendiz, ela sentiu felicidade ao aprender vocabulário de forma contextualizada quando conseguiu relacionar os conteúdos do seu livro didático à sua realidade e é possível que essa experiência e emoção atrelada à ela também tenham reforçado sua crença de que o ensino e aprendizagem contextualizados funcionam bem, pois, conforme sugerido por Barcelos (2015), as crenças se relacionam com as emoções.

A segunda crença de Joana diz respeito à tradução do vocabulário em inglês (para a língua materna) como um obstáculo para a aprendizagem. Em sua prática, pude notar que ela evitava usar a tradução ao explicar vocabulário novo para suas alunas. Isso aconteceu nos seguintes momentos: (a) quando ensinou as palavras “*downtown*” e “*boring*”: “a professora evitou traduzir “*downtown*” e buscou explicar com um contexto” (O1-10mar2022); (b) “A professora explica ‘*boring*’ evitando a tradução: *For Amy* (personagem do diálogo), *small towns are boring. It’s almost the opposite of ‘exciting’*”. (O1-10mar2022); (c) ao ensinar a palavra “*price tag*” para a turma, Joana recorreu ao português, mas sem traduzir o termo em si:

Com o slide mostrando a imagem de uma ‘*price tag*’, ela pergunta às alunas se sabem o que é uma ‘*price tag*’ e, após ouvir a turma, ela explica esse termo mostrando sua caneca e dizendo que tudo que compramos tem ‘*price tags*’. Ela usa o português, mas não traduz o termo ‘*price tag*’ (O4-22mar2022)

A partir das observações de aulas, é possível afirmar que as práticas de ensino de Joana estavam de acordo com a crença que tinha sobre a tradução. Apesar disso, ela não descartava o uso do português em alguns momentos, o que me parece apropriado levando em consideração que suas alunas estavam começando a aprender inglês. Além de evitar a tradução ao ensinar, Joana fazia o possível para que suas alunas também não recorressem a esse recurso como, por exemplo, quando apresentou o vocabulário de um diálogo, “a professora parte do diálogo para

explicar e pede para que as alunas evitem a tradução” (O1-10mar2022). Isso não aconteceu apenas nessa aula já que, em uma aula seguinte, Joana também estimulou suas alunas a explicarem o que entendiam sobre as expressões e não usassem a tradução para isso: “*So, do you know these expressions? You can explain, don’t translate*” (O3-17mar2022). Evitar a tradução em sala de aula pode ter ligação também às experiências anteriores de Joana como aprendiz e sua frustração (vide subseção 4.3.1.2.) quando estudava em um curso de inglês onde o livro didático apresentava vocabulário junto de sua tradução. Para ela, isso era frustrante porque não estimulava os alunos a fazer qualquer esforço para compreender e memorizar aquele conteúdo.

A terceira crença de Joana refere-se à familiarização com a pronúncia das palavras. Em uma das aulas, ela perguntou se suas alunas tinham alguma dúvida em relação à pronúncia do vocabulário que haviam acabado de conhecer: “*Do you have any questions about the pronunciation?*” (O2-15mar2022). Em um outro momento, Joana pediu que suas alunas repetissem algumas palavras para praticar sua pronúncia:

Usando o slide com fotos de locais em Viçosa, em sua maioria, a professora apresenta as palavras ‘*bakery*’, ‘*butchery*’, ‘*snack bar*’, ‘*ice cream shop*’, ‘*town/city hall*’ e ‘*church*’ pedindo que as alunas repitam os termos para praticar em alguns momentos (com algumas das palavras) – “*Don’t be shy, let’s pronounce these words*” (O2-15mar2022).

Na literatura, vemos que aprender vocabulário envolve adquirir vários conhecimentos sobre cada palavra, dentre eles sua pronúncia (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021). Ao ensinar vocabulário, Joana manteve isso em mente estimulando suas alunas a praticarem a pronúncia das novas palavras em estudo. Apesar disso, essa não parecia ser uma prática bem consolidada e regular nas suas ações ao ensinar já que não fez isso com todas as palavras que estava ensinando e, ao apresentar vocabulário nas aulas seguintes, essa prática não se repetiu.

Os resultados apresentados revelam uma relação interativa entre as crenças, emoções e ações de Joana. Suas crenças, por exemplo, sobre a contextualização e tradução de palavras, conforme discutido acima, encontravam respaldo em sua prática. Além disso, suas crenças se mostram ligadas às suas emoções de felicidade e frustração ao estudar, respectivamente, vocabulário de forma contextualizada e com o uso de tradução.

Em resumo, a discussão dos resultados neste capítulo evidenciou crenças e emoções de Joana sobre si mesma, sua aprendizagem e ensino de inglês. Em relação à si mesma, ela acreditava, por exemplo, que estudar em grupo promovia uma melhor aprendizagem. Com relação às suas emoções enquanto aprendiz, revelou sentir-se frustrada por considerar seu nível

de proficiência limitado levando em consideração que estudava inglês desde a infância. Por outro lado, sentiu-se feliz quando estudou em um curso de inglês ao perceber que estava, aos poucos, se tornando capaz de se comunicar na língua, o que lhe traria um novo status social.

Quanto ao ensino, Joana evidenciou a crença na contextualização do vocabulário. Em sua prática, foi também possível observar que a contextualização era importante já que buscou promovê-la em suas aulas em diferentes momentos. Além disso, associou o domínio de vocabulário à possibilidade de comunicação efetiva, pois acredita que ter um bom vocabulário significa conseguir se comunicar sempre que preciso, enquanto que ter um vocabulário limitado pode impossibilitar a comunicação em algumas situações. Ainda sobre sua prática de ensino, Joana afirma não se sentir metodologicamente preparada para ensinar vocabulário, pois notava que, em alguns momentos, abordava o vocabulário como pretexto para o ensino de gramática. Segundo ela, sua formação poderia ter sido melhor em relação a esse ponto já que acreditava que o curso de Letras tende a ter como foco a preparação dos professores para o ensino de gramática. Porém, é importante lembrar que sua habilitação não era português-inglês e, por isso, não cursou disciplinas de Linguística Aplicada e metodologia para o ensino de inglês que poderiam ter contribuído para que se sentisse mais preparada.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las e apresento as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, retomo e respondo cada uma das perguntas de pesquisa deste estudo. Discorro nas duas seções seguintes, respectivamente, sobre as implicações e limitações do trabalho. Na última seção, apresento sugestões para estudos futuros.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as crenças e emoções de uma professora de inglês em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário relacionando-as às suas práticas de ensino de vocabulário. Para alcançar esse objetivo, quatro perguntas de pesquisa foram propostas. Respondo cada uma delas a seguir com base nos resultados obtidos e discussão apresentada no Capítulo 4.

5.1.1. Quais são as crenças de uma professora de língua inglesa em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário?

Joana era uma estudante de Letras (habilitação português-literatura) que estava iniciando sua experiência como professora de inglês no CELIN, um curso de extensão da UFV. Esse contexto embasa e influencia como Joana se percebe: com dificuldades para aprender vocabulário porque considerava que precisava se esforçar muito mais para aprender do que seus colegas. Em compensação, segundo ela, sua memória fotográfica a ajudava a se lembrar de algumas das palavras que havia estudado, o que pode ter ligação com sua crença no uso de quadros de vocabulário. Ou seja, essa habilidade poderia contribuir para que se lembrasse dos quadros.

Duas crenças principais de Joana estavam ligadas ao que a ajudava a aprender: a memória fotográfica e a contextualização do vocabulário. Para a participante, era importante que aprendizes utilizassem estratégias como o uso de quadros de vocabulário, anotações e, especialmente ligada à contextualização, músicas na aprendizagem de vocabulário. Para ela, a contextualização é o fator fundamental a ser levado em consideração para o ensino e aprendizagem de vocabulário pois permite relacionar os conteúdos à realidade dos aprendizes

que, dessa forma, se lembrarão com mais facilidade do que estudaram. Apesar disso, Joana acredita também que a estratégia descontextualizada de copiar palavras soltas é válida para que aprendizes se familiarizem com sua escrita. Isso evidencia a complexidade da relação entre crenças (BARCELOS, 2014), porque acreditava simultaneamente na contextualização e também em uma estratégia totalmente descontextualizada.

A segunda crença de Joana está relacionada ao ensino contextualizado de vocabulário. Para ela, para que consigam colocar a contextualização em prática em sala de aula, os professores precisam conhecer os objetivos e conhecimentos prévios de seus aprendizes. Assim, a falta de contextualização pode prejudicar o ensino e a aprendizagem de vocabulário quando, por exemplo, o contexto oferecido pelos livros didáticos não se relaciona à realidade dos aprendizes. A tradução também deve ser evitada porque não favorece a memorização e, ainda, os sentidos da palavra em inglês e em português podem não ser totalmente equivalentes. Além disso, essa é uma estratégia descontextualizada (LAUFER, 2016). Joana, portanto, mesmo tendo ainda pouca experiência com o ensino de inglês, apresenta crenças referentes ao ensino de vocabulário embasadas na literatura da área, principalmente em relação à contextualização. Como vimos, o ensino de vocabulário contextualizado é incentivado na Abordagem Comunicativa (PAIVA, 2004) assim como na Abordagem Lexical que considera que “armazenamos muito do nosso léxico em frases completas e totalmente contextualizadas”⁵⁷ (LEWIS, 2008, p. 9).

Em relação à sua formação, Joana atribui ao curso de Letras suas crenças sobre a importância da contextualização para o vocabulário já que, nesse contexto, se enfatizava uma visão da língua como recurso utilizado para possibilitar comunicação. Entretanto, também critica o foco maior em seu curso de formação para o ensino de gramática. Talvez por isso, ela acredita que não estava preparada para ensinar vocabulário. Para ela, no entanto, os professores devem buscar novos conhecimentos continuamente (LEFFA, 2008). Ter um vocabulário ampliado pode os ajudar a lidar com dúvidas de seus aprendizes e ainda complementar suas aulas a partir das palavras e expressões. Nota-se que as crenças de Joana sobre o ensino de vocabulário estão embasadas em sua experiência e, ao mesmo tempo, influenciam a forma como enxerga sua formação, indicando uma postura crítica e reflexiva sobre si mesma, seu processo de aprendizagem e formação enquanto professora de inglês. Ela discorre com convicção, por exemplo, sobre a contextualização em vários momentos e é capaz de perceber a

⁵⁷ “We store much of our lexicon in complete, fully-contextualized phrases.” (LEWIS, 2008, p. 9)

influência do curso de Letras em suas crenças. Porém, se mostra ciente do que pode melhorar em suas práticas, tendo em vista que não foi preparada para ser professora de inglês. Caso queira essa formação, deve se inscrever para uma segunda habilitação, após se graduar na primeira.

5.1.2. Como se dá a prática pedagógica dessa professora sobre o ensino de vocabulário?

A partir das observações das aulas de Joana, pude identificar que sua prática estava coerente com algumas de suas crenças tais como a contextualização. Outras crenças foram também identificadas em sua prática como a importância da pronúncia e o cuidado com a tradução. Conforme Barcelos (2007), as crenças são perceptíveis nas ações, o que reforça a importância de se observar a professora e suas práticas para identificar suas crenças. Reflito a seguir sobre essas crenças da participante, observadas a partir de sua atuação enquanto professora de inglês no CELIN.

Em primeiro lugar, a crença na contextualização embasou as ações de Joana em sua prática nos vários momentos em que buscou relacionar o conteúdo e vocabulário que estava ensinando à realidade de suas alunas, utilizando exemplos do cotidiano delas, tais como ensinar estabelecimentos comerciais da cidade onde residem. Como discutido anteriormente, é possível que ensinar dessa forma tenha sido uma influência do CELIN que incentiva o uso da Abordagem Comunicativa na qual o ensino acontece observando o uso da língua em contextos autênticos para que os aprendizes se tornem capazes de colocá-la em uso em suas interações (PAIVA, 2004).

Em segundo lugar, Joana evitava o uso da tradução em sala de aula. Desse modo, ela se esforçava para fazer suas explicações utilizando Português o mínimo possível. Segundo ela, a tradução é um recurso que usava pontualmente, o que me parece adequado já que suas alunas estavam em um nível inicial de aprendizagem e excluir completamente a língua materna em sala de aula poderia deixá-las inseguras. Para Joana, a tradução pode afetar negativamente a aprendizagem de vocabulário, como veremos também adiante. Na literatura, vemos que a tradução, dentre diversos outros recursos, é uma estratégia descontextualizada válida para o ensino e aprendizagem de vocabulário (LAUFER, 2016)

Por fim, Joana incentivava em suas aulas a prática da pronúncia das palavras ao ensinar vocabulário, perguntando às alunas sobre dúvidas em relação à pronúncia e, em alguns momentos, pedindo para que repetissem as palavras. Desse modo, as ações da professora vão ao encontro da literatura sobre vocabulário que reforça que aprender realmente uma palavra

envolve ganhar diversos conhecimentos sobre ela incluindo sua pronúncia (BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021). Apesar disso, como discuti no Capítulo 4, essa prática de ensino de vocabulário envolvendo a pronúncia não parecia ser algo bem estruturado já que ocorria de forma esporádica.

5.1.3. Quais são suas emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário?

Joana relata duas emoções bem diferentes em relação ao seu ensino e aprendizagem de vocabulário: felicidade e frustração. A felicidade está relacionada, primeiramente, ao estudo de vocabulário com músicas porque sentia curiosidade para entendê-las e, ao se ver capaz de compreender, se sentia feliz. Essa emoção está relacionada à uma característica sua, a memória fotográfica, e a sua crença na contextualização, conforme discutido anteriormente. Como se sentia feliz, isso reforçava a crença nessa estratégia de estudar por músicas que considerava um tipo de contextualização. Essa é uma das crenças mais fortes de Joana, pois, conforme seus relatos, a música e imagem que a acompanhava eram muito ligadas ao seu cotidiano. Conforme mencionado por Barcelos (2015), as emoções influenciam as crenças e vice-versa. Assim, neste caso, percebe-se que a felicidade de Joana está muito ligada às suas crenças. Joana se sentiu feliz também ao perceber que estava aprendendo inglês porque, conforme acreditava, isso significava que seria vista com outros olhos alcançando um novo status social.

A felicidade também estava relacionada a práticas que, na visão de Joana, foram eficazes. Assim, ela se mostrou feliz ao relatar sobre uma atividade que organizou com um grupo de alunos. Nessa atividade, sua turma precisou criar áudios de diálogos em duplas e enviá-los para a professora. Segundo Joana, dois de seus alunos foram além do que foi proposto por ela e se empenharam para realizar a atividade da melhor forma possível. Tudo isso a deixou feliz, especialmente porque estava trabalhando com essa turma de forma remota. Levando em consideração a atividade proposta por Joana, é possível que tenha conexão com suas crenças sobre a contextualização e a pronúncia já que, a partir da criação do diálogo, os aprendizes poderiam aproximar o que aprenderam de suas realidades. Assim, através da gravação dos áudios, tiveram a oportunidade de praticar a pronúncia do vocabulário que estudaram. Nesse caso, a felicidade de Joana não está ligada ao ensino de vocabulário somente, mas se refere ao ensino como um todo.

A emoção de frustração, por sua vez, mostra-se mais relacionada à vivência de Joana enquanto aprendiz e não como professora. Ela revelou ter se sentido frustrada em relação a si

mesma e às suas experiências de aprendizagem e ensino, não necessariamente relacionadas ao vocabulário. Essa emoção de frustração é recorrente em estudos sobre a formação de professores (ARAGÃO; BARCELOS, 2018; ANTTILA *et al*, 2016) e a primeira fonte de frustração para Joana refere-se à sua própria proficiência. Ela se sente frustrada porque já estudava inglês há alguns anos e, também ao se comparar com colegas, acreditava que suas habilidades para se comunicar ou compreender textos em inglês ainda eram limitadas, assim como seu conhecimento de vocabulário. Apesar de sua frustração, acreditava que o processo de aprendizagem de cada aprendiz é único, mas é difícil manter isso em mente ao considerar que suas habilidades com o inglês ainda eram limitadas. Isso evidencia a complexa interação entre emoções e crenças (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018) tendo em vista que sua frustração persistia, mesmo acreditando que cada aprendiz apresenta facilidades e dificuldades específicas no decorrer da aquisição de uma segunda língua.

A segunda fonte de frustração de Joana está relacionada a um curso privado onde estudou inglês, onde havia troca recorrente de professores e desistência dos alunos. Ali, sentia-se sozinha e essa emoção se liga à sua crença sobre o estudo em grupo como facilitador da aprendizagem. Esse dados confirmam o que os teóricos (BARCELOS, 2007; BARCELOS, 2015; BARCELOS; DA SILVA, 2015; ARAGÃO; BARCELOS, 2018) afirmam sobre a interação recíproca que há entre crenças-emoções-ações. No caso de Joana, sua experiência de estudar sozinha a deixou frustrada e isso gerou a crença na aprendizagem em grupo como mais eficiente. Além da frustração referente ao estudo solitário e falta de colegas de sala com quem pudesse ter prática oral, Joana também se sentiu frustrada com as traduções presentes no livro didático. Para ela, as traduções não encorajavam um envolvimento ativo dos aprendizes com o vocabulário já que, ao vê-las, não faziam qualquer esforço para entender aquelas informações. Mais uma vez, vemos a relação das emoções com as crenças já que acredita que a tradução deve ser evitada por dificultar a aprendizagem de vocabulário. Essa emoção de frustração e crença sobre a tradução influenciam a prática de Joana que evitava esse recurso em suas aulas e, quando o utilizava por não ter outros meios, também se sentia frustrada. Sua frustração em relação à sua prática refere-se a ensinar de forma contrária às suas crenças, ou a não ter contribuído efetivamente para que seus alunos aprendessem.

5.1.4. Como suas crenças e emoções relacionam-se às suas práticas de ensino de vocabulário?

Segundo Joana, a contextualização contribui significativamente para o ensino e aprendizagem de vocabulário. Para ela, o ensino contextualizado busca estabelecer conexões entre o conteúdo estudado e a realidade dos aprendizes, o que pode ser desafiador especialmente para professores iniciantes, como é o caso de Joana. Para fazer isso, eles precisam buscar por materiais extra e pensar em como fazer relações com o livro didático. Além disso, precisam avaliar o cronograma do curso, como é o caso do contexto do CELIN. Mesmo com esses desafios, Joana se esforçou para contextualizar o que ensinava em vários momentos utilizando exemplos em sala de aula sobre contextos que abrangiam todas as suas alunas como a cidade de Viçosa. Em alguns momentos, explicações se faziam também a partir do seu conhecimento sobre cada aluna buscando relacionar os conteúdos à realidade delas. Como descrevi no Capítulo 3, observei cinco de suas aulas e em três delas Joana promoveu a contextualização em sua prática em vários momentos. Como as duas últimas aulas observadas foram mais direcionadas à uma conclusão do conteúdo e preparação para a última prova, suponho que, por isso, elas não envolveram tanto a contextualização como as anteriores.

Como discuti anteriormente, a crença de Joana na contextualização parece estar relacionada à felicidade ligada às suas experiências em um curso privado e o livro didático utilizado. Além disso, sua experiência no curso de Letras promoveu uma visão da língua voltada à comunicação, o que reforçou sua crença na contextualização que se mostrou presente em suas práticas de ensino. Esse é mais um exemplo de como as crenças têm uma forte relação com emoções e são também influenciadas por vivências sociais sendo refletidas na prática (BARCELOS, 2007; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018).

Joana acreditava, por outro lado, que a tradução pode prejudicar o ensino e a aprendizagem de vocabulário e, por isso, evitava usar esse recurso em sala de aula pedindo até mesmo que suas alunas também evitassem utilizá-lo. Em alguns momentos, no entanto, Joana recorreu à tradução quando não foi possível oferecer explicações totalmente em inglês, o que não me parece ser um problema pois, como refleti no Capítulo 2, suas alunas estavam em um nível inicial de aprendizagem quando o uso pontual da tradução, conforme acredito, pode ser importante para que os aprendizes se sintam mais tranquilos e confiantes em relação à sua aprendizagem. Mais uma vez, conforme já discutido, vemos aqui a interação da crença com sua prática e de suas crenças com suas emoções (em sua experiência anterior, sentiu-se frustrada quando o livro apresentava vocabulário com traduções).

Por fim, ao ensinar vocabulário, Joana enfatizou, em alguns momentos, a pronúncia das palavras pedindo que suas alunas as repetissem para praticar. Essa prática reflete sua crença de

que a aprendizagem de vocabulário envolve ter familiaridade com a pronúncia das palavras e expressões. Desse modo, como visto até aqui, as crenças e ações de Joana, assim como suas emoções estavam alinhadas na maioria das vezes. Porém, assim como ressaltai no Capítulo 2, reforço novamente que essa relação entre crenças, emoções e ações é complexa e marcada por aspectos contextuais (BARCELOS; KALAJA, 2013) e, portanto, o objetivo desta pesquisa não foi de nenhum modo confirmar ou não uma equivalência entre a prática de Joana, suas crenças e emoções, mas sim compreendê-las refletindo sobre elas.

5.2. Implicações da pesquisa

Nesta seção, apresento três implicações desta pesquisa relacionadas à formação de professores e estudos sobre crenças, emoções e prática docente. Discorro sobre cada uma delas a seguir.

Em primeiro lugar, os resultados desta pesquisa sugerem uma tendência do curso de Letras em formar professores para o ensino de gramática, o que pode fazer com que se sintam despreparados para lidar com vocabulário em sala de aula, como foi o caso de Joana. Sendo assim, uma revisão dos currículos do curso de Letras parece ser válida. Do mesmo modo, cabe aos professores formadores refletir sobre o conteúdo de disciplinas voltadas às práticas de ensino de inglês observando se suas orientações privilegiam a gramática. Essa é uma implicação importante tendo em vista a importância do vocabulário para a aquisição de uma língua (JAFARI; RASOULI, 2016; BELDA-MEDINA; CALVO-FERRER, 2021; TAYYEBI, 2021). Além disso, aprender vocabulário é algo complexo que, portanto, exige formação específica. Como afirma Schmitt (2010) há muitas informações a serem adquiridas sobre cada palavra, o que significa que aprender vocabulário vai muito além de apenas ter contato com uma palavra ou expressão uma única vez.

Em segundo lugar, os resultados dialogam com a literatura que evidencia que crenças e emoções são conceitos interligados e ambos podem influenciar ações (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; BARCELOS, 2015; BARCELOS, 2007). Na maioria das vezes, a interação entre as crenças, emoções e ações de Joana foi equivalente havendo alguns momentos em que divergiam como quando acabava utilizando a tradução em sala de aula (para ela, a tradução dificultava a aprendizagem e, em experiências anteriores, ela se sentiu frustrada ao estudar com traduções). Isso ilustra a complexa interação entre crenças, emoções e ações já

que podemos agir de formas que não estão em acordo com o que acreditamos ou sentimos (BARCELOS, 2007).

Por fim, em terceiro lugar, em estudos sobre emoções no contexto da formação de professores, a frustração é uma das emoções mais recorrentes (ARAGÃO; BARCELOS, 2018). Os resultados desta pesquisa contribuem para essa literatura visto que essa foi uma emoção que Joana experienciou em relação a algumas de suas experiências enquanto aprendiz de inglês e também ao ensinar quando considerou que sua prática não beneficiou seus aprendizes. Sua frustração em relação à sua proficiência linguística foi algo marcante em sua trajetória enquanto aprendiz de inglês. Joana admitiu ter chorado em alguns momentos ao pensar sobre isso e, muitas vezes, acabava se comparando aos seus colegas de curso que já tinham alcançado uma proficiência mais avançada. Desse modo, parece importante que temáticas relacionadas à proficiência dos professores em formação sejam trabalhadas no curso de Letras para que se sintam mais capazes e confiantes em relação às suas habilidades para usar e ensinar a língua inglesa. Refletir sobre suas emoções é algo importante para professores em geral tendo em vista que sua atuação em sala de aula está intrinsecamente ligada a como se sentem em relação à si mesmos e aos diversos aspectos atrelados à docência (RICHARDS, 2020).

5.3. Limitações da pesquisa

As limitações desta pesquisa se referem às observações de aulas. Em primeiro lugar, como descrevi no Capítulo 3, as aulas do CELIN estavam acontecendo remotamente no *Google Meet* por conta da pandemia da COVID-19 naquele período, o que foi, por si só, uma limitação. Como professores, estamos cientes de que a participação dos aprendizes tende a ser menor em aulas *online* ou que, na verdade, é preciso fazer um esforço maior ou buscar por estratégias que estimulem sua participação. Não é incomum que, em aulas online, eles façam menos perguntas ou, como era o caso da turma de Joana, não abram suas câmeras. Além disso, o próprio contexto pandêmico pode ter afetado a participação das alunas de Joana considerando que havia, naquele momento, um esgotamento geral em relação a atividades remotas e um anseio pelos reencontros presenciais. Por conta disso, é possível que as interações entre Joana e suas alunas tivessem sido mais ricas em aulas presenciais e suponho que, nesse contexto, eu poderia ter complementado minhas anotações com informações sobre momentos anteriores e posteriores a cada aula nos quais Joana e suas alunas poderiam ter conversado, por exemplo, sobre dúvidas em relação ao que estavam estudando.

Em segundo lugar, as observações de aulas foram limitadas também pelo calendário do CELIN que se aproximava do fim. Ao todo, pude observar somente cinco aulas de Joana quando o planejamento era a observação de dois meses. Além disso, as duas últimas aulas foram especialmente dedicadas à uma revisão dos conteúdos e preparação para os testes finais. Foram observadas, portanto, um total de somente três aulas normais, o que é pouco para a avaliação da prática de uma professora. Uma saída para lidar com essa limitação e conseguir observar uma maior quantidade de aulas teria sido acompanhar Joana e suas práticas de ensino com outra turma, o que não foi possível já que ela estava finalizando o curso de Letras e, por conta disso, não continuaria no CELIN, sendo essa a terceira limitação referente às observações de aulas.

Em contrapartida a essas limitações, Joana se mostrou aberta e reflexiva em relação a si mesma e suas práticas de ensino e foi bastante expressiva em suas descrições. Isso certamente contribuiu significativamente para a coleta e posterior discussão dos dados deste estudo.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Apresento nessa seção três sugestões de pesquisas futuras com base nos resultados deste estudo. Em primeiro lugar, há atualmente um número crescente de pesquisas sobre crenças no contexto da formação de professores com publicações recentes de dissertações de mestrado, por exemplo, sobre o tema (PASSOS, 2021; SILVA, 2022). Pesquisas sobre emoções nesse contexto também vêm sendo amplamente conduzidas (ARAGÃO; SOUZA, 2017). Assim como as crenças e emoções, existe uma quantidade expressiva de estudos sobre vocabulário, seu ensino e aprendizagem (SCHMITT, 2019). Apesar disso, como refleti no decorrer desta pesquisa, são ainda poucos os trabalhos que abrangem crenças, emoções e vocabulário sendo essa, portanto, minha primeira sugestão: pesquisas que tratem de crenças e emoções em relação à aprendizagem e ensino de vocabulário em inglês. Especialmente no caso das emoções, há um número ainda muito escasso de trabalhos que as relacionem ao vocabulário sendo que, como mostra esta pesquisa, emoções como felicidade, frustração e outras podem estar presentes no decorrer da aquisição do vocabulário.

Em segundo lugar, estudos futuros podem investigar a importância de cursos de extensão como o CELIN para a formação de professores e seu impacto em suas práticas de ensino. Como foi visto nesta pesquisa, a prática e crenças da professora participante parecem ter sido influenciadas pelas orientações que recebia no CELIN onde a Abordagem Comunicativa é bastante incentivada. Como fui também estagiária nesse projeto, vejo hoje que

minhas práticas de ensino são fortemente embasadas nas experiências que tive no CELIN e orientações sobre como e por quê contextualizar o que ensinava.

A última sugestão de pesquisa diz respeito ao ensino de vocabulário. Tendo em vista que Joana não se sentiu preparada para ensinar vocabulário, futuros estudos poderiam investigar se e como os curso de Letras abordam e preparam professores para esse ensino.

Em conclusão, esta pesquisa evidencia principalmente a necessidade de mais estudos que relacionem crenças e emoções ao vocabulário. Como visto, as experiências de aprendizagem e ensino de vocabulário de Joana foram atravessadas por suas crenças e emoções e, em muitos momentos, houve um alinhamento entre elas e suas ações, o que também reforça a necessidade de ainda mais pesquisas sobre esses conceitos no contexto da formação de professores. Além disso, a pesquisa chama a atenção para o curso de Letras, se e como envolve questões relacionadas ao vocabulário, algo importante a ser pensando tendo em vista que uma formação falha pode contribuir para que professores em formação se sintam despreparados, como foi o caso de Joana em relação ao ensino de vocabulário. Por outro lado, a pesquisa revela uma professora que estava concluindo sua formação em Letras e, mesmo iniciando a docência, tinha uma postura reflexiva em relação a si mesma e suas experiências com o ensino e aprendizagem de inglês. Essa postura foi possivelmente influenciada também pelo curso de Letras e CELIN. Enquanto graduada em Letras pela UFV e ex-estagiária do CELIN, percebo a influência da formação que tive em minha postura e práticas enquanto professora. Busco sempre refletir sobre minha atuação e isso, sem dúvidas, foi algo que fui estimulada a fazer nesses contextos. Concluo, assim, destacando minha satisfação em retornar ao CELIN como pesquisadora. Mais uma vez, pude aprender muito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIRYOUSEFI, Mohammad. Iranian EFL teachers and learners' beliefs about vocabulary learning and teaching. **International Journal of Research Studies in Language Learning**, v. 4, n. 4, p. 29-40, 2015.
- ANDERSEN, Krogager. Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. Apples: **Journal of Applied Language Studies**, v. 15, n. 2, p. 71-92, 2021.
- ANTTILA, Henrika et al. How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. **Social Psychology of Education**, v. 19, n. 3, p. 451-473, 2016.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo et al. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, v. 15, n. 3, p. 557-566, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em linguística aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; SOUZA, Núbia Enedina Santos. EMOÇÕES E IDENTIDADES DE PROFESSORES ENTRE O APRENDER E O ENSINAR INGLÊS. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 57-79, 2017.
- ARAÚJO, Marcos. Reflexões e desafios na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 8, 2016.
- ASHTON, Patricia T. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. **International handbook of research on teachers' beliefs**, v. 31, p. 47, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 1-16, 2022.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, Paula. Beliefs in second language acquisition: Teacher. **Guide to Print Pagination**, v. 113, p. 78, 2013.
- BARCELOS, Ana Maria F.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in language teaching: A review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- BARCELOS, Ana Maria F.; RUOHOTIE-LYHTY, Maria. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. In: **Emotions in Second Language Teaching**. Springer, Cham, 2018. p. 109-124.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Researching beliefs about SLA: A critical review. **Beliefs about SLA**, p. 7-33, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second language learning and teaching**, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; DA SILVA, Denize Dinamarque. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, v. 24, p. 6-19, 2015.

BERNAT, Eva; GVOZDENKO, Inna. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. **Tesl-ej**, v. 9, n. 1, p. n1, 2005.

CALVO-FERRER, José Ramón; BELDA-MEDINA, Jose. The Effect of Multiplayer Video Games on Incidental and Intentional L2 Vocabulary Learning: The Case of Among Us. **Multimodal Technologies and Interaction**, v. 5, n. 12, p. 80, 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, p. 21-40, 2008.
COHEN, Andrew D. Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. **An introduction to applied linguistics**, v. 2, p. 161-178, 2010.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. A importância do vocabulário na aprendizagem de línguas: memória, crenças e estratégias para a aprendizagem de novos itens lexicais. **Campinas: Pontes Editores**, 2014.

CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches: sage publications. **Thousand Oaks, CA**, 2007.

DE AZEVEDO, Bruno; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Analyzing vocabulary activities in EFL textbooks. **The ESpecialist**, v. 40, n. 2, 2019.

DORNEY, Zoltán. Questionnaires in Second Language Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2003.

DRIVER, Meagan Y. **Emotion, motivation, and vocabulary learning: A study of heritage and foreign language learners of Spanish**. 2020. Tese de Doutorado. Georgetown University.

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. (Estudos Lingüísticos; 7)

FONSECA, Marissol Rodrigues Mendonça; CARDOSO, Janaina. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS: A EMERGÊNCIA DE CRENÇAS, IDENTIDADES E EMOÇÕES EM UM FÓRUM DE DOCENTES EM FORMAÇÃO. **Pensares em Revista**, n. 23, p. 26-46, 2021.

FREITAS, Ana Clara Sales de. 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. 2021.

GALOR, André Luiz. Crenças, objetivos e usos de inglês de alunos do Celin-UFPR sob uma perspectiva do inglês como língua franca. 2020.

GAO, Xuesong; MA, Qing. Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. **Language Awareness**, v. 20, n. 4, p. 327-342, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de. Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

GODWIN-JONES, Robert. Contextualized vocabulary learning. **Language Learning & Technology**, v. 22, n. 3, p. 1-19, 2018.

GOLOMBEK, Paula; DORAN, Meredith. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 39, p. 102-111, 2014.

GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, Beatriz; SCHMITT, Norbert. Word knowledge: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 481-505, 2020.

HOLLIDAY, Adrian. **Doing & writing qualitative research**. Sage, 2007.

JIN, Zhouhan; WEBB, Stuart. Does writing words in notes contribute to vocabulary learning?. **Language Teaching Research**, p. 13621688211062184, 2021.

KALAJA, Paula et al. Key issues relevant to the studies to be reported: Beliefs, agency and identity. In: **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, London, 2016. p. 8-24.

KALAJA, Paula et al. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Springer, 2015.

KARTCHAVA, Eva et al. Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. **Language Teaching Research**, v. 24, n. 2, p. 220-249, 2020.

KRALOVA, Zdena; KAMENICKA, Jana; TIRPAKOVA, Anna. Positive emotional stimuli in teaching foreign language vocabulary. **System**, v. 104, p. 102678, 2022.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Expanding roles of learners and teachers in learner-centered instruction. **ANTHOLOGY SERIES-SEAMEO REGIONAL LANGUAGE CENTRE**, p. 207-226, 1998.

LAUFER, Batia. From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. **Language Teaching Research**, v. 21, n. 1, p. 5-11, 2017.

LAUFER, Batia. The three “I” s of second language vocabulary learning: Input, instruction, involvement. In: **Handbook of research in second language teaching and learning**. Routledge, 2016. p. 343-354.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. **O professor de línguas estrangeiras**, p. 333-355, 2008.

LEVIN, Barbara B. The development of teachers’ beliefs. In: **International handbook of research on teachers' beliefs**. Routledge, 2014. p. 60-77.

LEWIS, Michael et al. **Implementing the lexical approach: Putting theory into practice**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.

LEWIS, Michael. **The lexical approach**. Hove: Language teaching publications, 1993.

LÓPEZ-BARRIOS, Mario; SAN MARTÍN, Maria Gimena; VILLANUEVA DE DEBAT, Elba. EFL vocabulary teaching beliefs and practices: The case of two teachers in Argentina. **TESOL Journal**, v. 12, n. 1, 2020.

LÓPEZ-BARRIOS, Mario; SAN MARTÍN, Maria Gimena; VILLANUEVA DE DEBAT, Elba. EFL vocabulary teaching beliefs and practices: The case of two teachers in Argentina. **TESOL Journal**, v. 12, n. 1, p. e00533, 2021.

MARDALI, Jahangir; SIYYARI, Masood. English teachers’ beliefs and practices in teaching vocabulary: The case of teaching experience. **Cogent Education**, v. 6, n. 1, 2019.

MENEZES, Stella Ferreira; SILVA, Márcia Aparecida. Crenças de professores em formação sobre o que é aprender, ensinar e se tornar professor de língua estrangeira. 2018.

MOIR, James; NATION, I. S. P. Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. **Prospect**, v. 17, n. 1, p. 15-35, 2002.

NATION, Paul; MEARA, Paul. What is vocabulary? In: **An introduction to applied linguistics**. Routledge, 2010.

OXFORD, Rebecca; CROOKALL, David. Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. **TESL Canada journal**, p. 09-30, 1990.

PASSOS, Josleia Aparecida dos et al. **Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 3d ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2002.

PAULA, Cynthia Andrade. *Estratégias e crenças sobre aprendizagem de vocabulário em língua inglesa de alunos do CELIN*. Monografia. Universidade Federal de Viçosa.

PENA, Gabriela Vieira. *A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes*. 2021. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

PERON, Vagner. *A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia*. 2021. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

RASOULI, Fooziyeh; JAFARI, Khadijeh. A deeper understanding of L2 vocabulary learning and teaching: A review study. **International Journal of Language and Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 40-46, 2016.

REYNOLDS, Barry Lee et al. Pre-Service Teachers Learning to Teach English to Very Young Learners in Macau: Do Beliefs Trump Practice?. **Behavioral Sciences**, v. 12, n. 2, p. 19, 2022.

RICHARDS, Jack C. Exploring emotions in language teaching. **RELC Journal**, 2020.

RICHARDS, Keith. **Qualitative inquiry in TESOL**. Springer, 2003.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: estudos da linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016.

ROSIEK, Jerry. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. **Journal of Teacher Education**, v. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

ROSSINI, Carolina Laurino. *Ensino de pronúncia e inglês como língua internacional: crenças de professores e alunos brasileiros em um centro de idiomas*. 2021.

RUOHOTIE-LYHTY, Maria et al. Seeking understanding of foreign language teachers' shifting emotions in relation to pupils. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 272-286, 2016.

SCHMITT, Norbert. **Researching vocabulary: A vocabulary research manual**. Springer, 2010.

SCHMITT, Norbert. Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. **Language Teaching**, v. 52, n. 2, p. 261-274, 2019.

ARAUJO SILVA, Lucas. Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de línguas. 2022. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

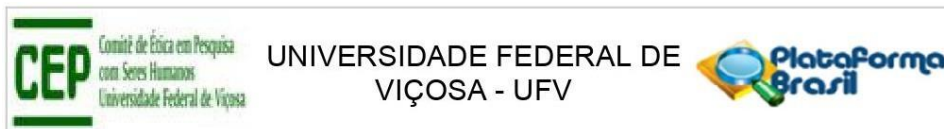
SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SUBEKTI, Adaninggar Septi. Covid-19-triggered online learning implementation: Pre-service English teachers' beliefs. **Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching**, v. 4, n. 3, p. 232-248, 2020.

TA'AMNEH, Ali; ABD ALHAFEEZ, Mohammad. Exploring the Harmony between Jordanian EFL Teachers' and Students' Beliefs about Vocabulary Learning Strategies. **Journal of Language Teaching & Research**, v. 6, n. 1, 2015.

TAYYEBI, Ghasem. The relationship between the anxiety level of Iranian elementary EFL learners and their vocabulary learning strategies. **Contemporary Educational Researches Journal**, v. 11, n. 4, p. 161-175, 2021.

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRENÇAS E EMOÇÕES DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52891021.8.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.107.635

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo enquadrado na Área Temática 8. Linguística, Letras e Artes, foi apresentado sob o número de CAAE 52891021.8.0000.5153, submetido em 145/10/2021, com o título CRENÇAS E EMOÇÕES DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS foi apresentado pela pesquisadora responsável Ana Maria Ferreira Barcelos do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, tendo como pesquisadora assistente Cynthia Andrade Paula, mestrandia da área de Linguística Aplicada do Departamento de Letras, com financiamento próprio.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado.

1. RESUMO:

Nesta pesquisa pretendemos identificar as crenças e emoções de um(a) professor(a) em formação inicial quanto ao ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês verificando se e como suas crenças e emoções influenciam sua prática de ensino de vocabulário. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto devem-se, em primeiro lugar, à maneira como crenças e emoções estão intrinsecamente ligadas ao trabalho docente e, em segundo lugar, à importância da aprendizagem de vocabulário e falta de estudos sobre crenças e emoções em relação a esse tópico. Por meio dos

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.107.635

resultados, pretendemos compreender quais os tipos de crenças e emoções associadas ao ensino e aprendizagem de vocabulário e como podem interagir com a prática de ensino de vocabulário. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários abertos, realização de entrevistas gravadas em áudio e observações de aulas durante as quais serão tomadas notas de campo.

2. Metodologia:

Esta será uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva e exploratória. Durante a realização da pesquisa, o/a participante será solicitado(a) a responder dois questionários abertos. Também serão realizadas três entrevistas ao longo do processo de coleta de dados que gravadas em áudio e posteriormente transcritas: uma no início, uma no meio e outra no fim. Serão feitas também observações de aulas do(a)

participante, momentos durante os quais serão feitas anotações de campo pela pesquisadora.

3. Hipóteses:

a. Quais são as crenças de um(a) professor(a) de língua inglesa em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário? b. Como se dá a prática pedagógica desse(a) professor(a) sobre o ensino de vocabulário? c. Quais são suas emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário? d. Como suas crenças e emoções relacionam-se às suas práticas de ensino de vocabulário?

4. Critérios de inclusão:

Será incluído um professor do Curso CELIN, que é estudante de Letras da UFV.

Objetivo da Pesquisa:

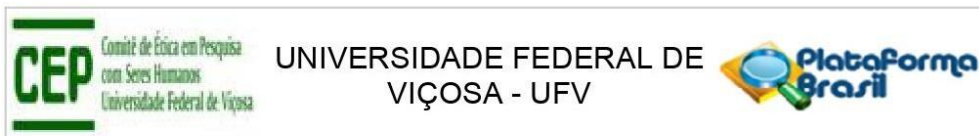
Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar as crenças e emoções de um(a) professor(a) de língua inglesa em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário relacionando-as às suas práticas de ensino de vocabulário.

Objetivo Secundário:

a. Identificar e compreender as crenças de um(a) professor(a) em formação sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa; b. Identificar e compreender as emoções desse(a) professor(a) em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário; c. Verificar se e como as crenças e emoções influenciam a prática desse(a) professor(a) em relação ao ensino de vocabulário; d. Compreender a relação entre crenças, emoções e as práticas do(a) professor(a)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.107.635

quanto ao ensino de vocabulário

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estarem sendo investigadas percepções pessoais dos(as) participantes acerca do ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para a compreensão sobre os tipos de crenças e emoções que associadas ao ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês. Além disso, o desenvolvimento deste estudo pode contribuir para nossa própria formação, participante e pesquisador, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa, cujo o protocolo enquadrado na Área Temática 8. Linguística, Letras e Artes, foi apresentado sob o número de CAAE 52891021.8.0000.5153, submetido em 145/10/2021, com o título CRENÇAS E EMOÇÕES DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS foi apresentado pela pesquisadora responsável Ana Maria Ferreira Barcelos do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, tendo como pesquisadora assistente Cynthia Andrade Paula, mestranda da área de Linguística Aplicada do Departamento de Letras, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto vem preenchida e adequadamente assinada pela pesquisadora e pela coordenação da Pós-graduação do Departamento de Letras. Há a apresentação da concordância e autorização para realização da pesquisa pela Coordenadora do CELIN-UFV. O cronograma apresentado tem início da coleta de dados a partir de 2022. Foram apresentados os roteiros de entrevista. O TCLE foi apresentado e está de acordo com as normas.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.107.635

páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1839049.pdf	14/10/2021 12:00:17		Aceito
Outros	termo_de_sigilo_e_confidencialidade.pdf	14/10/2021 11:53:56	Cynthya Andrade Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	14/10/2021 11:52:31	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Outros	roteiro_questionario_perfil.pdf	14/10/2021 11:51:34	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Outros	roteiro_questionario_crenças_emocoes.pdf	14/10/2021 11:50:27	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Outros	roteiro_entrevista3.pdf	14/10/2021 11:49:31	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Outros	roteiro_entrevista2.pdf	14/10/2021 11:48:37	Cynthya Andrade Paula	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.107.635

Outros	autorizacao.pdf	14/10/2021 11:47:44	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_inicial.pdf	14/10/2021 11:45:17	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_mestrado.pdf	14/10/2021 11:43:35	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Cronograma	cronograma_de_atividades.pdf	14/10/2021 11:40:52	Cynthya Andrade Paula	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/10/2021 11:38:26	Cynthya Andrade Paula	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 16 de Novembro de 2021

Assinado por:
Érica nascif Rufino Vieira
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “**Crenças e emoções de uma professora em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês**”. O objetivo dessa pesquisa é identificar as crenças e emoções de uma professora de inglês em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário relacionando-as às suas práticas de ensino de vocabulário. Esta pesquisa justifica-se especialmente pela importância da aprendizagem de vocabulário e falta de estudos que relacionem crenças e emoções a esse tópico. Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão adotados os seguintes procedimentos: aplicação de questionários abertos, realização de entrevistas gravadas com o consentimento da participante e observações de aulas.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você será solicitada, primeiramente, a responder dois questionários abertos: um deles tem por objetivo colher informações que possibilitarão traçar seu perfil enquanto participante e outro é dedicado a reflexões sobre suas crenças e emoções quanto ao ensino e aprendizagem de vocabulário. A resposta aos questionários pode levar em torno de 30 minutos. Além disso, serão realizadas três entrevistas durante o semestre: uma ao início, outra ao meio e a última ao final do semestre. As entrevistas têm por objetivo promover conversas acerca de suas crenças e emoções a respeito de vocabulário. As entrevistas terão duração de, em média, 30 a 50 minutos, serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Por fim, além dos instrumentos de coleta de dados mencionados, estão previstas observações de aula, onde farei anotações de campo tendo em mente os objetivos desta pesquisa. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão agendados, previamente, dia(s) e horário(s). Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar sua identidade nesta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente serão armazenadas em um banco de dados feito pela pesquisadora, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-la durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que garantirá sua anonimidade.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional. Isto pode ocorrer pelo fato de estarem sendo investigadas percepções pessoais acerca do ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que você não se sinta exposta em qualquer etapa. A pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para a compreensão sobre os tipos de crenças e emoções associadas ao ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, participante e pesquisadora, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo assim como não receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. É garantida também sua plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e

reforço que você não será identificada em nenhuma publicação que este estudo possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida à participante.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável de modo permanente após o término da pesquisa.

Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informada sobre os objetivos da pesquisa “**Crenças e emoções de um professor em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Cynthya Andrade Paula
cynthya.paula@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO C

Questionário sobre crenças e emoções

Esta pesquisa objetiva investigar crenças e emoções de uma professora em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês.

Por favor, responda às questões abaixo sinceramente e da forma mais completa possível. Reitero que sua identidade será preservada.

Sua participação é de grande importância! Muito obrigada!

Cynthya Andrade Paula | cynthya.paula@ufv.br
Mestranda em Estudos Linguísticos (UFV)

*Obrigatório

Parte 1: Experiências como aprendiz de inglês

1. Você normalmente se lembra do vocabulário em língua inglesa que estudou? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

1.1. Caso tenha respondido positivamente, o que você acha que contribuiu para que você se lembrasse?

1.2. Caso tenha respondido negativamente, por que acha que isso acontece?

2. Como e em que momentos você estuda vocabulário? *

3. Você busca expandir seu vocabulário em língua inglesa? De que forma? *

4. Em algum momento, você teve experiências positivas como estudante de inglês quanto ao ensino/aprendizagem de vocabulário? Quais? Como você se sentiu? *

5. Em algum momento, você teve experiências negativas como estudante de inglês quanto ao ensino/aprendizagem de vocabulário? Quais? Como você se sentiu? *

6. Que ações você recomendaria a estudantes de língua inglesa que buscam expandir seu vocabulário em inglês? Por favor, Justifique sua resposta (por que essas ações são interessantes?) *

Parte 2: Experiências como professora de inglês

1. Em sua opinião, como professores devem ensinar vocabulário? Por favor, justifique sua resposta (por que devem ensinar dessa forma?). *
2. Para você, qual é a importância do ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês? *
3. Considerando a sua experiência como professora de inglês, como o ensino de vocabulário esteve presente nas aulas ministradas por você? *
4. Você teve dificuldades ao ensinar vocabulário aos seus alunos? Se sim, quais? O que você fez para superar essas dificuldades? Como você se sentiu em relação a elas? *
5. Em algum momento, você teve experiências positivas como professora de inglês quanto ao ensino/aprendizagem de vocabulário? Quais? Como você se sentiu? *
6. Em algum momento, você teve experiências negativas como professora de inglês quanto ao ensino/aprendizagem de vocabulário? Quais? Como você se sentiu? *

ANEXO C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA 1

Antes de tudo, agradeço sua disponibilidade para fazer essa entrevista e por ser uma participante dessa pesquisa. Sua participação é muito importante. O objetivo dessa entrevista é identificar suas crenças e emoções relacionadas à aprendizagem e ensino de vocabulário. A entrevista foca nas suas experiências como aluna e professora e suas reflexões sobre essas experiências. As respostas vão ser tratadas de forma confidencial. Durante a entrevista, fique à vontade para fazer qualquer pergunta que quiser e tirar dúvidas. Se tiver alguma coisa que você não gostaria de responder, sinta-se confortável para avisar. Antes de começar, você tem alguma pergunta?

Peço sua permissão para gravar a nossa entrevista. A gravação permite que eu tenha acesso ao que nós conversamos com as palavras exatas para fins de citação. Eu reafirmo meu compromisso com a confidencialidade dos dados e, se durante a entrevista você quiser me falar alguma coisa que não gostaria que fosse gravada, fique à vontade para me avisar para que eu pare a gravação e depois a retome.

1. Como você aprendeu inglês?
 - 1a. Você fez cursos de inglês? Onde? Por quanto tempo?
 - 1b. Como eram as aulas nesse curso? O que você mais gostava? O que não gostava tanto assim?
 - 1c. Qual você acha que era o maior foco das aulas desse curso: gramática, *speaking*, *listening* ou algum outro ponto?
 - 1d. E sobre vocabulário? Esse curso te ajudou a expandir seu vocabulário? Como?

2. Por favor, me conte sobre suas experiências ao aprender vocabulário.
 - 2a. O que você se lembra sobre aprender vocabulário?
 - 2b. Me conte, por favor, sobre alguma situação positiva que você passou ao estudar vocabulário. Como se sentiu?
 - 2c. Você se lembra de alguma experiência desafiadora que teve ao estudar vocabulário? Como se sentiu?

4. O que você normalmente faz para estudar vocabulário?
 - 4a. Quais ações ou estratégias você acha que são úteis para se aprender vocabulário? Por que?
 - 4a. Quais ações ou estratégias, em sua opinião, não são úteis?
 - 4b. Seus alunos já te contaram sobre alguma estratégia que você acha que não é útil? Como você lidou com isso? O que você fez ao ouvir isso?

5. Em relação ao seu conhecimento de vocabulário em inglês, como você se vê? Como você se sente em relação a isso?

6. Falamos sobre suas experiências enquanto estudante de inglês. Agora, sobre suas experiências como professora, há quanto tempo você dá aulas no CELIN?
 - 6a. Como é seu grupo de alunos no CELIN?
 - 6b. Como é dar aulas no CELIN? Como você se sente sendo professora nesse projeto?
 - 6c. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês no CELIN? As aulas do CELIN ajudam os alunos a expandir vocabulário?

7. Como você ensina vocabulário?

7a. Me conte, por favor, sobre uma experiência positiva que você teve ao ensinar vocabulário. Fale, por favor, sobre uma situação em que você sentiu que a forma como você ensinou deu certo. Por que você acha que essa foi uma experiência positiva? Como se sentiu nessa situação?

7b. Ainda sobre ensinar vocabulário, você se lembra de alguma situação que não foi boa ou que você acho que não deu certo? Por que você acha que essa não foi uma experiência positiva? Como você se sentiu nessa situação?

8. Ao fazer seu planejamento semestral de aulas, você planeja o ensino de vocabulário? Como você faz isso?

9. Ao preparar suas aulas, você pensa sobre as estratégias que vai usar para explicar palavras ou expressões? Como isso acontece?

10. Você se sente preparada para ensinar vocabulário aos seus alunos?

10a. Se sim, o que faz com que você se sinta preparada?

10b. Se não, o que faz com que você não se sinta preparada? Nesse caso, o que você acredita que poderia fazer para que se sinta mais preparada para o ensino de vocabulário?

11. Durante essa entrevista, conversamos sobre a aprendizagem e o ensino de vocabulário. Pensando sobre isso, para fechar essa entrevista, pense, por favor sobre a palavra “vocabulário”. Quando falo essa palavra, o que vem à sua mente?

11a. Para você, o que a aprendizagem e o ensino de vocabulário englobam? O que alunos e professores precisam manter em mente ao lidar com vocabulário?

**Cynthya Andrade Paula | cynthya.paula@ufv.br
Mestranda em Estudos Linguísticos (UFV)**

ROTEIRO MÍNIMO PARA ENTREVISTA 2

Antes de começarmos, te agradeço mais uma vez por sua disponibilidade para contribuir para esta pesquisa. Relembrando, o objetivo da entrevista anterior foi identificar suas crenças e emoções relacionadas à aprendizagem e ensino de vocabulário falando sobre suas experiências como aluna e professora. Na entrevista de hoje, vamos retomar alguns pontos que destaquei em relação à primeira entrevista e às observações de aulas para compreender melhor suas crenças e emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário. Como disse na primeira entrevista, reforço mais uma vez que suas respostas vão ser tratadas de forma confidencial e durante a entrevista você pode ficar à vontade para fazer qualquer pergunta que quiser e tirar dúvidas. Se tiver alguma coisa que você não gostaria de responder, fique confortável para me avisar e, se durante a entrevista você quiser me falar alguma coisa que não gostaria que fosse gravada, fique à vontade para me avisar para que eu pare a gravação e depois a retome. Antes de começar, você tem alguma pergunta?

Peço sua permissão para gravar a nossa entrevista. A gravação permite que eu tenha acesso ao que nós conversamos com as palavras exatas para fins de citação. Nessa entrevista, vamos

falar primeiro sobre questões relacionadas à entrevista anterior e, em seguida, falamos sobre as observações das aulas.

Pontos para retomar (Entrevista 1)

- “[...] eu acho muito difícil quando você chega num nível intermediário e aí pra você continuar porque você já sabe, você consegue se comunicar um pouco, mas você não tem uma proficiência muito alta então tem determinadas situações que você não consegue comunicação e eu acho que tem muito a ver com vocabulário porque **tem um vocabulário mais abstrato**, sabe, e um vocabulário também às vezes de coisas que você, por exemplo, você já sabe várias palavras de um determinado campo, de uma determinada área só que aí, quando você chega num nível mais avançado, você vê que tem mais 500 mil palavras pra falar aquilo da mesma forma ou de uma forma mais específica, né, acho que o inglês tem muito isso, palavras muito específicas de um determinado contexto e só se usa naquele contexto e **muitas coisas abstratas** então eu acho isso muito difícil, pra falar bem a verdade. **Eu acho que se eu não estivesse estudando, eu não ia estar conseguindo muito fazer isso sozinha não.**”
 - Você pode me explicar melhor o que entende como “vocabulário mais abstrato”?
 - Você diria que as aulas de inglês no CELIN te ajudam a aprender vocabulário? Em que sentido?
 - Quando você afirmou na entrevista: “Eu acho que se eu não estivesse estudando, eu não ia estar conseguindo muito fazer isso sozinha não”, o que você quis dizer? Você acha que estudar vocabulário sozinha é mais difícil? Por que? Gostaria que falasse um pouco sobre isso.

- “[...] se eu tenho que trabalhar o Simple Present agora, **aí eu vou buscar um vocabulário como pretexto pra eu dar aquela grammar** e aí o vocabulário que eu falo, assim, palavras diferentes porque o grammar é mais fechado. Eu acho que eu me sinto um pouco limitada nesse sentido de buscar vocabulários e temas, contextos, **mais como pretexto** sendo que eu acho que é algo muito importante também.
 - Como você se sente ao perceber que tem ensinado vocabulário, como você disse, “mais como pretexto” para abordar gramática?

- “[...] eu acho que é bom eu estar estudando agora porque eu acabo ampliando o vocabulário, o que é bom também pra quem dá aula , acho que é importante [...]”
 - Por que você acha importante que professores busquem ampliar seu vocabulário? Como podem fazer isso?
 - Já houve situações em que seus alunos te fazem perguntas sobre vocabulário que você não consegue responder? Como você se sente? Como você lida com isso?

- “Eu acho que foi positivo porque primeiro eles viram o vocabulário sendo usado e depois eles viram o significado mais da palavra mesmo. Eles primeiro viram a palavra em uso.”
 - Imagine que você precisa ensinar uma nova palavra a um grupo de alunos e você tem certeza que é uma palavra nova para eles. Como você planejará o ensino dessa palavra? Por que você acha que seria interessante ensinar dessa forma?

- “Eu sempre busco dar essa explicação em inglês. Às vezes, não dá. Às vezes, a gente traduz.”
 - Como você vê a tradução no ensino de vocabulário? Você gosta de usar a tradução? Por que? Gostaria que comentasse um pouco sobre isso.

- “Não muito (risada). Eu acho que essa ideia de contexto eu tenho muito por causa do curso de Letras por a gente discutir muito hoje em dia sobre a língua em uso, da gente não estar mais num modelo estruturalista mesmo de estudar a língua. Eu acho que também eu gosto muito da parte de educação do curso, da parte da pedagogia então essa parte de aprendizagem significativa, essa parte de tentar compreender quais são os objetivos do aluno, de acolher também o que ele já sabe, eu acho que isso é mais pelo meu interesse nisso e pela caminhada no curso, mas eu acho que metodologicamente, **didaticamente falando, eu não acho que eu me sinto muito preparada não pra ensinar vocabulário.**”
 - Você poderia comentar um pouco mais sobre essa última parte quando você afirma que não se sente preparada para o ensino de vocabulário? Em que sentido você gostaria ou acredita que poderia estar mais preparada?

- “[...] eu acho que quando ela ia no quadro e anotava e fazia a gente a gente anotar, eu acho que ela treinava também esse memória nossa, essa coisa de **internalizar a palavra** [...]”
 - O que seria “internalizar a palavra”? Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

- “[...] eu acabo estudando quando eu faço os planejamentos então às vezes o material traz sim alguma coisa que eu ainda não conheço ou que eu não lembro e aí pelo contexto do material eu consigo lembrar aí eu anoto até porque eu tenho que passar para os alunos e falar pra eles, explicar e disponibilizar também um material. Eu gosto muito dos slides, por exemplo, porque eu acho que eles são resumidos e porque eles trazem memórias da aula também e, como estou fazendo o nível 4, eu acabo aprendendo durante as aulas que a gente tem mais conversação e eu anoto, costumo anotar as palavras.”
- “Essa questão da anotação, eu estou tendo isso mais por causa de estar estudando. Se eu não estivesse estudando no CELIN como aluna, eu acho que eu não estaria fazendo isso, eu

acho que eu perdi o hábito de anotar igual eu falei. Eu acho que ultimamente eu tenho passado por cima de muitas palavras sem ligar pra elas [...]"

- Como você tem estudado vocabulário agora que não está mais dando aulas no CELIN?
 - Você continua tendo aulas no CELIN? Se sim, como você tem aprendido vocabulário agora no nível 5? Se não, como você pretende dar continuidade ao seu estudo de vocabulário?
- “[...] eu acho que o meu inglês não é muito bom nesse sentido. O meu vocabulário, sabe, de eu ver às vezes alguns conteúdos assim e conseguir entender tudo.”
 - Para você, quando é possível dizer que um estudante de inglês tem um bom vocabulário?
 - “Eu acho que, por exemplo, nas duas turmas até, eu acho que a gente não conseguiu falar muito bem sobre free time activities, sobre atividades assim de lazer. Eu acho que eu não consegui dar o vocabulário pra eles, apresentar o vocabulário de uma forma legal e eu acho que eles não pegaram muito [...]"
 - O que você quis dizer aqui quando diz que eles “não pegaram muito”? Você pode comentar um pouco sobre isso?

Pontos para retomar (observações das aulas)

- Em diferentes momentos, a professora evita usar traduções ao ensinar vocabulário. Por exemplo, quando diz “*Generally, we have many stores downtown*” (O1-10mar2022), ela faz o possível para explicar a palavra “*downtown*” em inglês evitando a tradução.
- Ao apresentar o vocabulário de um diálogo, “a professora parte do diálogo para explicar e pede para que as alunas evitem a tradução” (O1-10mar2022)
- “*So, do you know these expressions? You can explain, don't translate.*” (O3-17mar2022)
 - Eu notei observando as aulas que você, de forma geral, tenta explicar as palavras em inglês, sem traduzir. Você poderia comentar um pouco sobre isso? Por que você normalmente explica as palavras em inglês?
- “Usando o slide com fotos de locais em Viçosa, em sua maioria, a professora apresenta as palavras ‘*bakery*’, ‘*butchery*’, ‘*snack bar*’, ‘*ice cream shop*’, ‘*town/city hall*’ e ‘*church*’ pedindo que as alunas repitam os termos para praticar em alguns momentos (com algumas das palavras) – ‘*Don't be shy, let's pronounce these words*’” (O2-15mar2022).
- “*Do you have any questions about the pronunciation?*” (O2-15mar2022).
 - Como você vê o papel da pronúncia no ensino de vocabulário? Você poderia falar um pouco sobre isso?
- “Usando o slide com fotos de locais em Viçosa, em sua maioria, a professora apresenta as palavras ‘*bakery*’, ‘*butchery*’, ‘*snack bar*’, ‘*ice cream shop*’, ‘*town/city hall*’ e ‘*church*’ pedindo que as alunas repitam os termos para praticar em alguns momentos (com algumas das palavras) – ‘*Don't be shy, let's pronounce these words*’” (O2-15mar2022)
- “Para apresentar as expressões usadas para dar direções (*turn left, turn right, go straight ahead, at the corner of...*), a professora usa slides com símbolos e setas e pensa em conjunto

- com as alunas em exemplos de lugares de Viçosa e onde estão localizados na cidade” (O3-17mar2022)
- “explica ‘that’s why I like it’ com base no diálogo e exemplifica com um exemplo sobre uma aluna: *“Camila said that she lives in a big city with big stores, that’s why she likes it”* (O1-10fev2022)
 - Notei que em diversos momentos você busca ligar o que ensina à realidade dos estudantes. Você poderia comentar um pouco mais sobre a importância disso para você ao ensinar vocabulário?

 - *“O que significa ‘there is’ e ‘there are’?”* Com o slide, a professora revisa esses termos com as alunas pedindo para que reflitam sobre o sentido – *“Do you understand this sentence?”* (O2-15mar2022).
 - *“A professora estimula a reflexão das alunas nesse momento sobre o vocabulário evitando explicar antes de ouvir as alunas [...]”* (O3-17mar2022)
 - *“Em português, a professora pergunta ao grupo sobre o sentido do trecho do diálogo ‘how do I get there?’”* (O3-17mar2022)
 - *“What’s the difference between ‘above’ and ‘on’?”* (O3-17mar2022)
 - Notei que em diferentes momentos você tenta estimular a reflexão das alunas antes de explicar o vocabulário. Você pode comentar um pouco sobre isso?

 - *“Com auxílio do slide, a professora pergunta: ‘Do you like shopping?’, ‘is there a shopping mall in your city?’ e ‘What places can we find in your city?’”* (O2-15mar2022).
 - *“Início da aula lembrando os conteúdos da última aula a partir do slide que foi usado com imagens de lugares de Viçosa (restaurants, pubs, movie theater)”* (O3-17mar2022).
 - Notei nesses momentos que você começou a aula retomando o vocabulário estudado na aula anterior. Gostaria que comentasse um pouco sobre isso e sobre as razões para começar desta forma.

 - *“Após tocar a música uma vez, a professora diz que irá repeti-la para que as alunas a ouçam acompanhando a letra (lyrics) que ela apresenta no Google Docs. Como orientação para esse momento, a professora comenta que as alunas podem prestar atenção em palavras e expressões diferentes na música. No arquivo docs, há algumas palavras destacadas e espaços vazios no lugar de termos que foram removidos. Ao fim da música, a professora pergunta: ‘What words do you know in this song?’. Junto com as alunas, a professora destaca palavras conhecidas pelas alunas. Há, por exemplo, as palavras ‘right’ e ‘left’ que conheceram ao estudar sobre direções. Além disso, a professora destaca que há estruturas gramaticais conhecidas pela turma na música como o Simple Present. Ela destaca também alguns trechos da música citando suas traduções. A professora pergunta às alunas se gostam e o que gostam nessa música. Após ouvir alguns comentários, ela dá uma explicação geral breve sobre a música mesclando inglês e português”* (O4-22mar2022)
 - Em uma aula, você utilizou uma música. Você geralmente usa músicas para ensinar vocabulário? Se sim, como você faz isso? Você acha que músicas são um recurso válido para ensinar vocabulário? Por que?
 - Quando você usou essa música com suas alunas, você tinha como objetivo ensinar vocabulário? Gostaria que você comentasse um pouco sobre essa atividade.