



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I**

**FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES - FALLA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS**

**SABRINA PEQUENO DA CUNHA**

**O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE E NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE  
CRENÇAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2024**

SABRINA PEQUENO DA CUNHA

**O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE E NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE  
CRENÇAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (*campus I*), como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada (Formação de professores).

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE-PB  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C972p Cunha, Sabrina Pequeno da.

O papel das competências socioemocionais na formação docente e no ensino de língua inglesa [manuscrito] : estudo de caso sobre crenças de professores de ensino médio / Sabrina Pequeno da Cunha. - 2024.

60 p.

Digitado. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024. \*Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira , Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. \*

1. Formação docente. 2. Competências socioemocionais. 3. Ensino de língua Inglesa. 4. Crenças. I. Título

21. ed. CDD 372.652 1

SABRINA PEQUENO DA CUNHA

O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE  
E NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE CRENÇAS DE  
PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (*campus I*), como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada (Formação de professores).

Aprovada em: 08/08/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Karyne Soares Duarte Silveira  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Michael Gouveia de Sousa Júnior  
Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rivaldo Ferreira da Silva  
Prof. Me. Rivaldo Ferreira da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, Eraldo e Silvia, que empenharam as suas vidas em me proporcionar o melhor. Esse título dedico a eles.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Soares, que se mostrou paciente e amorosa na minha trajetória acadêmica, dedico.

## AGRADECIMENTO

Me recordo da oração que fiz a caminho da realização do ENEM, amparada pela benção dos meus pais e pela fé, pedi a benção de Deus e a intercessão do meu Anjo da Guarda e de Nossa Senhora para que eu obtivesse um bom desempenho. Pedi a Maria que passasse na frente e abrisse os caminhos para que eu pudesse, diante do desejo que eu tinha em meu coração, ingressar na graduação, e que inclusive, ela me indicasse o melhor curso, eis que escolho, Letras Inglês.

A fé, sem dúvidas, me amparou e me preparou para fazer valer o meu título. Sem dúvidas, deixei-a transparecer e marcou, entre meus colegas e professores, a minha trajetória na UEPB, não é à toa que me chamavam carinhosamente de Madre.

Desde a aprovação, a matrícula, a entrega do requerimento de colação de grau, meus pais me acompanharam. Para eles, deixo claro que o amor que recebi foi combustível. Esse título hoje conquisto por vocês, que há anos atrás não conquistaram os seus para proporcionar uma vida digna aos meus amados avós (Benedita, Maria das Neves, Zacarias (*in memoriam*) e Mariano (*in memoriam*)). Esse título é nosso!

Mesmo sendo árduos e exigentes os caminhos, a recompensa é gratificante. Bons amigos encontrei e a eles deixo registrado o meu carinho e gratidão por toda parceria, partilhas, encrencas e boas gargalhadas. Gabriela, Ruth, Rayssa, Késsia, Vrademir, Roberto, saibam que os terei eternamente em meu coração. Muito obrigada.

Gostaria de agradecer a todos os professores, que nunca me negaram uma explicação mais detalhada, estendiam prazos para eu conseguir entregar atividades, que sempre compreenderam a minha rotina agitada e cada um, a seu modo, mostrava carinho e compromisso.

De maneira especial, agradeço à minha orientadora, Karyne Soares. A referência mais imponente da minha formação. Em toda a minha vida não encontrei um ser humano, uma profissional que eu admirasse tanto. Sempre impecável em tudo que se dispunha a fazer. A ela, com todo zelo e amor, a minha gratidão.

“A educação se divide em duas partes: educação das habilidades, educação da sensibilidade. Sem a educação da sensibilidade todas as habilidades são tolas e sem sentido.” (Rubem Alves)

# **O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

## **THE ROLE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN TEACHER INITIAL TRAINING AND IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A CASE STUDY ON BELIEFS OF HIGH SCHOOL TEACHERS**

Sabrina Pequeno da Cunha<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Desde 2020, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018a) sugerem que as escolas brasileiras incluam competências socioemocionais em seus currículos, integrando emoções às disciplinas, naturalizando o aprendizado emocional. Para isso, é preciso que o professor atue como um auxiliar na promoção de atitudes que impulsionem a Inteligência Emocional dos aprendizes (Goleman, 2011). Diante dessa demanda, surgem os questionamentos: O que sabem os professores sobre as competências socioemocionais? Como desenvolvem suas próprias competências? Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as crenças de professores de Língua Inglesa (LI) sobre as competências socioemocionais e o impacto dessas crenças no ensino da língua-alvo. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) Discutir os conceitos de crença e de competências socioemocionais na formação de professores de inglês; (ii) Explicar a relação das crenças e das competências socioemocionais com ensino de LI; e (iii) descrever como os professores buscam desenvolver essas competências em seus alunos de Ensino Médio. Como suporte teórico para a realização deste estudo, nos apoiamos nas contribuições de Barcelos (2001, 2004, 2015a) sobre as crenças dos professores e a relação entre a competência emocional junto à prática pedagógica, de Bruening (2018), quanto aos estudos realizados sobre a aprendizagem socioemocional, de Figueiredo (2019), que aborda a interação do aluno-professor no processo de ensino-aprendizagem e de Goleman (2011), com relação à inteligência emocional. Como percurso metodológico, classificamos esta pesquisa como um estudo de caso de abordagem qualitativa, cujos dados foram gerados a partir de um questionário aplicado com três professores de LI que atuam no Ensino Médio em escolas públicas

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: [sabrina.cunha@aluno.uepb.edu.br](mailto:sabrina.cunha@aluno.uepb.edu.br).

no interior da Paraíba. Como resultados principais, identificamos que os colaboradores deste trabalho conhecem o documento que normatiza as competências socioemocionais no currículo escolar e as consideram importantes em suas práticas por favorecerem a implementação de uma educação humanitária, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem de LI bem mais significativo.

**Palavras-Chave:** formação docente; competências socioemocionais; Língua Inglesa; crenças.

## ABSTRACT

Since 2020, the National Common Curricular Base - BNCC (Brazil, 2018a) has suggested that Brazilian schools include socio-emotional competencies in their curricula, integrating emotions into subjects and normalizing emotional learning. To achieve this, it is essential for teachers to act as facilitators in promoting attitudes that enhance the Emotional Intelligence of learners (Goleman, 2011). In response to this demand, questions arise: What do teachers know about socio-emotional competencies? How do they develop their own competencies? In this context, the present research aims to analyze the beliefs of English Language (EL) teachers regarding socio-emotional competencies and the impact of these beliefs on language teaching. To this end, we established the following specific objectives: (i) To discuss the concepts of belief and socio-emotional competencies in the training of English teachers; (ii) To explain the connection between beliefs and socio-emotional competencies and the teaching of EL; and (iii) To describe how teachers seek to develop these competencies in their high school students. As theoretical support for this study, we drew on the contributions of Barcelos (2001, 2004, 2015a) regarding teachers' beliefs and the relationship between emotional competence and pedagogical practice, Bruening (2018) on studies of socio-emotional learning, Figueiredo (2019) on the student-teacher interaction in the teaching-learning process, and Goleman (2011) regarding emotional intelligence. Methodologically, we classified this research as a qualitative case study, with data generated from a questionnaire applied to three EL teachers working in public high schools in the interior of Paraíba. The main findings revealed that the participants are familiar with the document that standardizes socio-emotional competencies in the school curriculum and consider them important in their practices, as they facilitate the implementation of humanitarian education, contributing to a much more meaningful EL teaching-learning process.

**Keywords:** teacher education; socioemotional skills; English language; beliefs.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimento de ensino de línguas e a visão correspondente do aprendiz.....	19
Quadro 2 – Estudos de linguistas aplicados .....	20
Quadro 3 - Definições das cinco competências .....	27
Quadro 4 - Roteiros de perguntas do Questionário .....	37
Quadro 5 - Resumo das respostas aos objetivos específicos .....	51

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Compreendendo o conceito de crenças.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.1 Crenças sobre ensino de inglês.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2 Crenças sobre aprendizagem de inglês .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Competências Socioemocionais.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.1 As competências socioemocionais na BNCC .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.2 Uma questão de letramento emocional .....</b>	<b>29</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Abordagens na investigação de crenças .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Tipologia da pesquisa.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3 Colaboradores da pesquisa .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Instrumento e procedimentos de geração de dados .....</b>	<b>36</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>38</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em todas as etapas da vida humana, as emoções desempenham o papel de despertar motivações ou revelar causas variadas para as ações da vida cotidiana. De acordo com as situações vivenciadas, o indivíduo reage a esses estímulos, externando-os por meio de seu comportamento. Assim, sendo as emoções inerentes ao ser humano, acreditamos ser indispensável considerar os aspectos emocionais no âmbito educacional, tendo em vista ser este um ambiente formativo que visa o bem-estar e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Considerando esses aspectos, destacamos a figura do professor como alguém que desempenha um papel fundamental no processo educativo. Acreditamos que a competência socioemocional do profissional de educação humaniza o processo e amplia os caminhos para tornar a aprendizagem ainda mais significativa. Em se tratando do ensino de Língua Inglesa (doravante LI), especificamente, acreditamos que essa competência se mostra ainda mais necessária, tendo em vista algumas emoções que se constituem como estímulos ou desafios próprios de aprender um segundo idioma, a saber: motivação, segurança, timidez, ansiedade, medo da exposição, dentre outras. Além disso, um dos documentos normativo de maior relevância para a Educação Básica no Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular - doravante BNCC (Brasil, 2018), sugere que as competências socioemocionais sejam contempladas nos currículos escolares, o que comprova a urgência de um melhor entendimento a respeito desse tema para que possa ser de fato implementado.

Sendo assim, podemos dizer que a educação socioemocional, antes de ser um aspecto indispensável para a formação do aprendiz, precisa ser também desenvolvida pelo educador, uma vez que, segundo o referido documento legal, cabe ao profissional desenvolver as competências socioemocionais de seus alunos. Cientes de que a dimensão cognitiva precisa estar em constante desenvolvimento, entendemos que a mediação, por meio das emoções, ganha importante destaque, não só no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), mas também na formação de professores.

Para o professor estar habilitado a desenvolver as competências socioemocionais em seus alunos, entendemos que é preciso, primeiramente, que ele também tenha a oportunidade de compreender efetivamente tais competências. Para

isso, acreditamos que o professor precisa, entre outras questões: (a) ter bom conhecimento a respeito das emoções e consciência sobre como elas se manifestam; (b) ampliar as suas estratégias de (auto)regulação emocional; e (c) ser sensível para perceber as necessidades dos alunos e poder ajudá-los a identificarem suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas. Em meio à crescente valorização das competências socioemocionais no ambiente educacional, é inevitável que surjam questionamentos, do tipo: O que sabem os professores sobre as competências socioemocionais? ,Como desenvolvem suas próprias competências?

Afinal, para que possam promover o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos, é fundamental compreender o nível de conhecimento que possuem sobre o tema e de que forma trabalham o próprio desenvolvimento dessas competências em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de analisar as crenças de professores de LI sobre as competências socioemocionais e o impacto dessas crenças no ensino da língua-alvo. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

(i) Discutir os conceitos de crença e de competências socioemocionais na formação de professores de inglês;

(ii) Explicar a relação das crenças e das competências socioemocionais com ensino de LI; e

(iii) Descrever como os professores buscam desenvolver essas competências em seus alunos de Ensino Médio.

A presente pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar (Moita Lopes, 2006, p. 86), pois visa “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea”, neste caso, na perspectiva da chamada virada afetiva (Pavlenko, 2013) ou emocional (Barcelos, 2015b) da LA, uma vez que buscamos evidenciar a relação entre emoções e afetos e os problemas cotidianos sociais que envolvem o uso da linguagem desde a formação docente inicial.

A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem contextual, que considera a influência das experiências de aprendizagem de línguas na investigação de crenças. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, focado em um ambiente específico com um número reduzido de colaboradores. A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos específicos (Google Forms), direcionados a três professores de LI do Ensino Médio.

A justificativa desta pesquisa se dá a partir da percepção que a inclusão das competências socioemocionais no ensino médio é essencial, pois, embora pedagogos no ensino fundamental já integrem essas habilidades em suas práticas, elas tendem a se perder nessa etapa escolar. No ensino médio, o foco dos professores geralmente recai sobre o conteúdo específico de suas disciplinas, deixando de lado o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. No entanto, essa fase é marcada por grandes desafios e decisões importantes na vida dos jovens, o que torna crucial a incorporação das competências socioemocionais para auxiliá-los no enfrentamento dessas situações e na formação integral de cada aluno.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: Introdução, na qual contextualizamos o nosso tema de pesquisa, bem como a justificativa, objetivo geral e específicos deste estudo; Fundamentação Teórica, na qual discorremos sobre o conceito de crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, sobre competências socioemocionais e sobre letramento emocional; Metodologia, na qual descrevemos o tipo de pesquisa, o contexto, os colaboradores, o instrumento e os procedimentos de geração de dados; Análise de dados, na qual interpretamos os dados gerados com este estudo e Considerações Finais, seção na qual apresentamos os resultados e contribuições da nossa pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nos últimos anos, muitos estudiosos como, Barcelos (2001, 2004, 2015a), Menezes e Silva (2018), vêm debruçando sua atenção e pesquisa para as competências socioemocionais e como elas influenciam e promovem um ambiente propício ao bom desempenho acadêmico, uma vez que colaboram para o clima harmônico entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para os professores, é indispensável a associação entre regulação emocional e habilidades sociais educativas, tendo em vista que elas enfatizam a importância da clareza e consciência emocional dos professores para que, assim, possam desempenhar o ofício da docência de forma mais humana e integral, uma vez que as competências socioemocionais se interligam às suas habilidades sociais, educativas e a regulação das emoções.

Nesta seção que se inicia, discorreremos sobre o conceito de crenças e como estas influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), com base nas concepções de Barcelos (2001, 2004, 2015a). Em seguida, refletimos sobre as competências socioemocionais, contempladas na BNCC (Brasil, 2018a), bem como no conceito de letramento emocional à luz de Barcelos (2015a).

### **2.1 Compreendendo o conceito de crenças**

O conceito de crença não é algo novo. Outras disciplinas como Filosofia e Psicologia, por exemplo, se preocupam em compreendê-la, uma vez que a crença é uma convicção ou uma ideia que uma pessoa aceita como verdadeira, mesmo que não haja evidências definitivas para comprová-la, já que podem se basear em experiências pessoais, em informações recebidas de outras pessoas ou em influências culturais e sociais (Araújo, 2009).

A crença pode ser conceituada de várias maneiras, dependendo do contexto em que está sendo discutida. Uma crença é uma convicção ou uma concepção que uma pessoa mantém como verdadeira ou real, geralmente sem exigir provas concretas ou evidências definitivas. Essas convicções podem abranger uma ampla gama de assuntos, incluindo religião, política, moralidade, valores pessoais, saúde, sorte e muitos outros.

As crenças podem ser adquiridas por meio de experiências pessoais, influências culturais, ensinamentos religiosos, educação formal e interações sociais. Elas desempenham um papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva, moldando a maneira como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor e influenciando seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Kahneman (2011) argumenta que as crenças são frequentemente formadas por processos rápidos e automáticos (Sistema 1), influenciados por vieses cognitivos. O autor contrasta esse processo com o pensamento deliberativo e lógico (Sistema 2), que consiste em um processo mais lento, consciente e racional. Kahneman tem como ideia principal que muitas crenças cotidianas resultam de processos mentais automáticos e inconscientes que podem levar a erros sistemáticos.

Em contrapartida, Sperber (2014, p. 58) introduz a ideia de "epidemiologia das representações", nas quais as crenças são vistas como representações mentais que se propagam e se solidificam nas populações através da comunicação e da cultura. Sperber defende que as crenças são influenciadas por fatores culturais e cognitivos e se espalham como "memes" ou unidades de informação cultural.

Nos anos 80, os estudos sobre crenças ainda não existiam (Barcelos, 2004); o interesse sobre o tema só veio à tona por volta de 1997, no Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), mas só teve uma publicação dedicada a crenças sobre a aprendizagem de línguas em 1999. Segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças objetiva refletir e fazer conexões com diferentes momentos dentro da LA no ensino-aprendizagem de línguas.

As crenças sobre a aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de muitas investigações e, nos últimos 20 anos, tem crescido bastante o número de dissertações e teses sobre esta temática (Barcelos, 2004). O interesse surge a partir da mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem como produto para o enfoque no processo. De acordo com Larsen-Freeman (1998 *apud* Barcelos, 2004, p. 207), enquanto professores passamos a "perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experiências, estratégicas e políticas." Neste sentido, o estudo sobre crenças objetiva refletir a respeito do conceito do que é crença e como essa afeta a aprendizagem de línguas, fazendo conexões com diferentes momentos do processo. Validando esse levantamento, Barcelos (2001) aborda a relação entre a aprendizagem, a abordagem dos alunos ao aprender e o ensino autônomo, sugerindo que a compreensão de como

os alunos aprendem é fundamental para promover abordagens de aprendizagem mais eficazes e autônomas.

Em suma, Barcelos (2001) destaca a importância de entender a aprendizagem não apenas como um processo isolado, mas como algo que tem um impacto direto em como os alunos abordam o aprendizado e desenvolvem suas capacidades de aprender de forma autônoma. Pois, compreender essa relação pode ajudar educadores a criarem estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem mais eficaz e autônoma.

Sendo a crença um conceito complexo, tendo em vista a existência de nuances distintas, a depender da área estudada, como enfatiza Pajares (1992), apesar de não haver uma definição concreta, em termos gerais, elas podem ser reconhecidas como opiniões e ideias de professores (e alunos) que, de acordo com Holec (1987 *apud* Barcelos, 2001), podem ser modificadas.

Um fato importante destacado por Barcelos (2001) é que, por serem de ordem pessoal, as crenças podem ser contextuais, pois não são estáticas, são relativas de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido ou, episódicas, quando uma situação isolada proporciona ao indivíduo uma reação, ou mudança de atitude devido ao que este foi exposto. Ou seja, o nosso comportamento é a resposta das nossas experiências e têm origem na cultura (Araújo, 2009). Isso ocorre, segundo Azevedo (1997, p. 10), porque,

é mais provável que as pessoas recorram à informação advinda da comparação social quando não dispõem de dados objetivos sobre as próprias capacidades. Quanto mais semelhantes ao observador forem os modelos, maior é a possibilidade de se induzirem no observador ações semelhantes às do modelo (Azevedo, 1997, p.10).

Ademais, quanto mais similaridade o observador (aluno) encontrar com o seu modelo (professor), mais chances dos comportamentos deste tornarem-se influentes para o observador (aluno). Tendo em vista que o modelo compartilha de ferramentas que despertam a identificação do indivíduo (demonstram dificuldades, esforço em superá-los, desempenham seu papel com domínio e maestria, e buscam ser impecável em todo o processo), o observador pode se identificar e, conseqüentemente, tentar imitar seus comportamentos.

No contexto educacional, no qual esse modelo é o professor, que compartilha características e contextos semelhantes aos do observador, torna-se mais relevante e acessível, facilitando a identificação e, conseqüentemente, a imitação de comportamentos (Azevedo, 1997). Neste sentido, percebemos que as crenças podem

ser inconscientes e contraditórias. Elas têm a capacidade de influenciar, de maneira significativa, o comportamento do indivíduo. Sendo assim, a crença justifica o modo como as pessoas agem, tomam decisões e reagem em situações diversas, mas também como organizam e definem tarefas (Pajares, 1992). Por isso, entendemos que as abordagens e estratégias de ensino escolhidas pelos professores e suas motivações podem ser respaldadas por suas crenças.

Segundo Barcelos (2001), a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores. O que de fato essa relação estabelece é o vínculo entre a ação e o pensamento, definido por Dewey (1933 *apud* Barcelos, 2001) como intencional, proposital e intrinsecamente relacionada ao pensamento. É importante destacar que este vínculo entre crença e comportamento, entre pensamento, emoções e ação sempre leva em consideração o contexto, portanto, requer uma abordagem de investigação mais interativa, considerando a reciprocidade entre crenças, emoções e ações.

Ao longo dos anos, o estudo das crenças no ensino de inglês tem evoluído significativamente. Antes, as crenças dos alunos eram vistas como dissociadas de suas ações, analisadas apenas em termos de predição, causa e efeito. No entanto, conforme o conceito de crenças se desenvolveu, percebeu-se que essas crenças são um tipo de conhecimento metacognitivo intimamente ligado às estratégias adotadas pelos alunos sobre como aprender. É sobre estes aspectos que a seção a seguir irá tratar.

### **2.1.1 Crenças sobre ensino de inglês**

Barcelos (2004) observa que as crenças estão fortemente relacionadas à cultura da sala de aula e ao contexto, embora mais estudos sejam necessários para entender essa relação em um contexto social mais amplo. Inicialmente, as crenças eram vistas como desconectadas das ações dos alunos, mas depois passaram a ser consideradas conhecimento metacognitivo relacionado às estratégias dos alunos.

Como primeira implicação, no ensino de línguas, é importante compreender como as crenças influenciam e são influenciadas pelo comportamento, em vez de julgá-las como crenças ou conhecimento, conforme demonstrado no estudo de Woods (1996 *apud* Barcelos, 2004).

Uma segunda implicação para o ensino é a necessidade de criar oportunidades para que alunos e futuros professores questionem suas próprias crenças e crenças em geral, inclusive as presentes na literatura em LA e sobre ensino. Isso é crucial para

formar professores críticos, reflexivos e questionadores. Professores e alunos devem ser capazes de reconhecer e discutir suas crenças, promovendo um ambiente de reflexão. O papel do professor é estimular discussões sobre crenças, oferecendo alternativas e envolvimento dos alunos nesse processo, para entender as crenças do meio social e suas consequências. É importante que os alunos analisem fatores negativos que afetam sua aprendizagem e se vejam como agentes de sua própria educação.

Uma terceira implicação é a necessidade de preparar professores para lidar com a diversidade de crenças em sala e os conflitos que podem surgir entre suas crenças e as de seus alunos. Professores devem conhecer os diferentes tipos de crenças e como acessá-las, além de estratégias para trabalhá-las em sala de aula, integrando-as ao eixo teórico da formação profissional em línguas.

Embora tenhamos um número crescente de trabalhos sobre crenças, esses continuam focalizando se crenças são obstáculos ou não, se elas influenciam estratégias ou não. Entretanto, não são comuns os estudos sobre crenças que investigam como os alunos podem aplicar suas crenças, suas teorias dentro das limitações impostas pela complexidade da cultura da sala de aula.

Considerando os aspectos culturais, filosóficos e pedagógicos, é possível perceber que as crenças sobre ensino, assim como sobre aprendizagem, podem variar. Faz parte do perfil pedagógico dos professores a convicção de que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação de vidas, porque proporciona ao indivíduo mais oportunidades de melhorias tanto para o intelecto como também para a realidade socioeconômica.

Almeida Filho (2006 *apud* Menezes; Silva, 2018) argumenta que o professor age em sala de aula motivado por suas crenças sobre o ato de ensinar.

O modelo teórico de Almeida Filho (2006, p. 11) sobre as competências de professores de língua estrangeira é apresentado pelo autor como “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula” (Almeida Filho, 2006 *apud* Menezes; Silva, 2018).

Observamos que as crenças se baseiam na experiência do indivíduo e como este interage com o meio. Esse fato torna a pesquisa sobre crença complexa em razão das variáveis que vão surgindo e o indivíduo (professor) pode reformular e reconstruir outras crenças. Como afirma Barcelos (2001), as crenças sofrem forte influência das nossas experiências, sendo pessoais e também internamente inconscientes e contraditórias.

As situações corriqueiras da sala de aula e as necessidades que surgem a fim de alcançar a aprendizagem fazem surgir no professor a necessidade de adaptar ou não o seu método, fazendo-o refletir sobre suas crenças promovendo ou não novas ações (Menezes; Silva, 2018). Sobre essas possíveis reconstruções de crenças, Vieira Abrahão (2004 *apud* Menezes; Silva, 2018, p. 131) afirma que são “reflexos para a construção de sua prática pedagógica”.

Neste viés, a formação do professor de LI merece atenção, uma vez que há uma estreita relação entre as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores em formação inicial e a contribuição para a elaboração de um conhecimento prático desses professores que, conseqüentemente, orientem suas ações (Menezes; Silva, 2018). Entendemos que, no ambiente pedagógico, a crença é que o aprendizado é um processo contínuo que não se limita à sala de aula e contempla a ideia de que o ensino deve ser adaptado às necessidades e interesses dos alunos, de modo a promover um ambiente de aprendizado inclusivo e participativo moldando, portanto, práticas educacionais e políticas públicas em diversos contextos.

Menezes e Silva (2018) identificaram que o ensinar parte da crença de que o professor de LI tem que ajudar o aluno, atuando como um facilitador, servindo de auxílio e criando vínculo com esses aprendizes. Para que isso aconteça, o professor deve conhecer os alunos e suas necessidades, mostrando interesse em ajudá-lo, fazendo com que o aprendiz não se sinta um mero nome na lista de chamadas, pois a empatia é um fator importante na interação entre professor e aluno, o que facilita o ensino da língua, já que os alunos terão a liberdade de falar sobre suas dificuldades e facilidades. Além disso, “devem contemplar diversas metodologias, a fim de ensinar essa língua de um modo que amenize os conflitos existentes em uma sala de aula de língua estrangeira” (Menezes; Silva, 2018, p. 237).

Assim, é possível constatar que, se a forma de ensinar do professor é moldada por suas crenças, o aprendizado, por sua vez, também sofre a influência das próprias crenças dos aprendizes. É sobre este aspecto que discorreremos na próxima subseção.

### **2.1.2 Crenças sobre aprendizagem de inglês**

No processo educativo, as crenças sobre aprendizagem influenciam de maneira significativa na abordagem utilizada por professores em sala de aula, tornando a investigação sobre crenças relevante partindo do ponto de vista que,

quando os alunos-professores refletem sobre suas crenças, conseguem ver com mais clareza o significado de suas ações e sobre o papel educacional

de cada um, o que pode afetar o processo de ensino e de aprendizagem. (Menezes; Silva, 2018, p. 224)

Barcelos (2004) destaca a importância de compreender o "mundo do aprendiz" no contexto do ensino de línguas estrangeiras, particularmente com a adoção da abordagem comunicativa. A autora enfatiza que essa abordagem trouxe uma preocupação maior com os aspectos pessoais e subjetivos dos alunos, além de apenas focar nas habilidades linguísticas.

Reafirmando esta atenção a aspectos que os professores podem utilizar para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz às necessidades dos alunos, Barcelos (2004) lista algumas mudanças nos paradigmas de ensino de línguas que se deram ao longo dos anos, que contemplaram também diferentes visões dos aprendizes.

Veja, no quadro a seguir, como a cada movimento de ensino de línguas corresponde a uma visão do aprendiz, listado por Barcelos (2004).

**Quadro 1 – Movimento de ensino de línguas e a visão correspondente do aprendiz**

<b>Movimento</b>	<b>Visão do aprendiz</b>
Mímico (anos 50)	Os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
Cognitivos (anos 60)	A faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
Afetivos e sociais (anos 70)	O trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão;
Aprendiz estratégico (anos 80)	Passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma;
Político (anos 90)	O aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas.

Fonte: Barcelos (2004, p.126).

Barcelos (2004) explora como as crenças dos alunos e dos professores sobre o processo de aprendizagem podem influenciar o ensino e a aquisição do idioma. Em outras palavras, para ensinar de forma eficaz, é crucial considerar uma variedade de

fatores relacionados ao aluno, como: o que os alunos desejam alcançar com o aprendizado de inglês e quais são suas preocupações ou dificuldades; o que os alunos esperam do curso, do professor e de si mesmos; quais os temas que despertam a curiosidade e o engajamento dos alunos; as diferentes maneiras pelas quais os alunos preferem aprender (por exemplo, visual, auditivo, cinestésico); considerar a faixa etária; as técnicas que os alunos usam para aprender (por exemplo, fazer anotações, repetir, usar recursos audiovisuais, etc.) e as percepções que os alunos têm sobre o que é importante no aprendizado de uma língua e como o aprendizado acontece.

Dentre as várias descrições de tipos de crenças que podem estar presentes nos contextos de ensino de inglês, Barcelos (2004) discute as diferentes concepções e influências que essas crenças têm no processo de aprendizado dos alunos e como as crenças envolvem ideias sobre como o aprendizado ocorre, como também a importância da repetição, a prática oral, a necessidade de imersão, ou o uso de estratégias específicas. Além disso, existem crenças quanto à capacidade de aprender inglês, como se algumas pessoas tivessem um talento natural para línguas ou se todos pudessem aprender com esforço e dedicação.

Essas crenças são importantes, pois podem afetar as atitudes e comportamentos de alunos e professores, influenciando o ambiente de aprendizagem e os resultados educacionais. Por essa razão, Barcelos (2004) destaca a importância de compreender e refletir sobre essas crenças como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barcelos (2004), no Brasil, as crenças sobre aprendizagem ganharam força a partir da década de 90, por meio dos estudos dos seguintes linguistas aplicados, como demonstrado no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2 – Estudos de linguistas aplicados**

<b>Estudo</b>	<b>Linguistas</b>
Leffa (1991)	com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série;
Almeida Filho (1993)	que definiu cultura de aprender como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do

	tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”(p. 13);
Barcelos (1995)	que utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

Fonte: Barcelos (2004, p.128).

Compreendemos, então, que as crenças acerca da aprendizagem são moldadas por diversas influências, sejam elas culturais, através de experiências pessoais, pesquisas educacionais e teorias pedagógicas, bem como por meio de experiências socioemocionais vivenciadas ao longo da vida.

Outrossim, a importância das crenças sobre aprendizagem tem sido relacionada principalmente com sua influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo. Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001, p. 72).

Na subseção a seguir, discutimos sobre o papel das competências socioemocionais no desenvolvimento integral do indivíduo.

## 2.2 Competências Socioemocionais

Ao nos referirmos a estudos ou pesquisas que envolvem o ser humano, se sobressai a particularidade do ser, que é o sentir e o interagir com o meio. Sobre isso Goleman (2011) enfatiza,

quando investigam por que a evolução da espécie humana deu à emoção um papel tão essencial em nosso psiquismo, os sociobiólogos verificaram que, em momentos decisivos, ocorreu uma ascendência do coração sobre a razão. Portanto, são as nossas emoções, dizem esses pesquisadores, que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos de tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto (Goleman, 2011, p. 32)

Portanto, ao reconhecermos o lugar de destaque das emoções no nosso agir, é preciso compreender também o papel que as competências socioemocionais exercem no âmbito educacional. Acreditamos que, ao contemplá-las no processo de ensino-aprendizagem, o professor, que é o mediador nesse processo, volta sua atenção para um aspecto singular do ser humano que abre portas para novas possibilidades de ação. A justificativa para isto é que o conhecimento sobre as emoções faz com que reconheçamos e conheçamos o mundo à nossa volta.

A emoção é essa lente poderosa que faz com que enxerguemos no outro um indivíduo digno de ser assistido com integridade em todos os seus âmbitos, sejam eles pessoais ou profissionais. É a partir desta perspectiva que a educação socioemocional se consolida.

Nas últimas décadas, houve um aumento considerável nas pesquisas científicas que se dedicaram a investigar as emoções e como elas acontecem no nosso cérebro, o que dá respaldo teórico para abordar esta temática. As emoções possuem um papel fundamental em como recebemos e repassamos alguma informação; elas dão respostas imediatas e justificam as nossas reações e recepções de determinadas coisas, entretanto, mesmo sendo um aspecto cerebral, é possível remanejar as emoções otimizando como recebemos ou as compartilhamos, daí, caminharemos para o que foi nomeado como inteligência emocional.

Goleman (2011) destaca que esse mapeamento lança um desafio àqueles que são adeptos de uma visão estreita da inteligência, e que, por isso, entendem que o quociente de inteligência (QI) é um dado genético impossível de ser alterado pela experiência de vida, e que nosso destino é, em grande parte, determinado pela aptidão intelectual recebida geneticamente. Ou seja, nesta perspectiva, o indivíduo está limitado àquilo que está pré-determinado ao seu intelecto.

Esta afirmação se torna falha quando o autor traz situações do cotidiano que fogem desta visão, como, por exemplo, o autocontrole em uma situação de conflito ou a insistência até obter uma nota satisfatória em uma avaliação. Goleman (2011) nomeia de inteligência emocional a aptidão que os indivíduos têm de autocontrole, zelo, persistência e capacidade de automotivação. Todas essas aptidões são desenvolvidas nas experiências da vida ordinária.

Na educação, entendemos que não deve haver espaços para a indiferença. Neste sentido, a inteligência emocional precisa estar presente de maneira consciente para promover um ambiente confortável para todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nos estudos de Gardner (*apud* Goleman, 2011, p. 69), há uma ampla menção ao papel das emoções, isso porque, para ele, a dimensão da inteligência pessoal perpassa um modelo mental que se apoia na ciência cognitiva. Todavia, sua visão acerca dessas inteligências enfatiza a percepção, a compreensão de si e dos outros nas motivações, nos hábitos de trabalho e no uso dessa intuição na própria vida e na relação com os outros. Por se dar no campo cinestésico, onde se manifesta não-verbalmente, o campo das emoções também se estende além do alcance da linguagem e da cognição.

Para levar o letramento emocional às escolas, entendemos que é preciso inserir as emoções e suas reações em seus currículos, ao invés de tratar essas nuances humanas, por exemplo, apenas como uma eventual postura de indisciplina de um dado aprendiz a ser combatida com ocasionais visitas disciplinares à coordenação ou direção da escola. Assim, acreditamos que as aulas devem se tornar oportunidades de colocar em prática os saberes construídos a respeito das competências socioemocionais que, mesmo em gestos pequenos, são reveladoras de habilidades importantes e necessárias de serem desenvolvidas continuamente, ao longo da formação do aprendiz. Neste sentido, Goleman (2011) reforça:

É assim que o aprendizado emocional se entranha; à medida que as experiências são repetidas e repetidas, o cérebro reflete-as como caminhos fortalecidos, hábitos neurais que entram em ação nos momentos de provação, frustração, dor (Goleman, 2011, p. 313)

Sendo assim, reconhecemos que todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida e são extremamente valiosos nos relacionamentos humanos. Acreditamos que, se as emoções forem debatidas e abordadas desde a mais tenra idade na escola/sala de aula, encontraremos o cenário ideal no qual o indivíduo vivenciará uma série de conflitos e resolução de problemas consigo e com o meio. Ao possuir conhecimento e manejo das emoções, o indivíduo conseguirá driblar as situações de maneira inconsciente ou consciente, que por terem sido debatidas e vivenciadas, se tornarão memórias emocionais, levando o indivíduo a ser capaz de gerir as suas ações e reações, canalizando-as para o bem comum.

À medida que a sociedade muda, novos valores surgem e, assim, algumas habilidades podem ser mais valorizadas do que outras em diferentes momentos a partir das necessidades do mundo contemporâneo. Ainda mais em se tratando da atual influência tecnológica, que evidencia algumas virtudes ou pontos fortes do caráter humano que serão mais necessários do que outros. Muito disso é baseado nas exigências apontadas pelo mercado de trabalho. Dessa forma, torna-se imprescindível, então, que um programa de educação socioemocional também tenha abordagens voltadas para as demandas do século 21.

Ao buscarmos o conceito de 'ser social' em dicionários *online*, por exemplo, teremos acesso, de forma breve e resumida, de que se trata de um indivíduo que está em contato com outras pessoas, que vive/convive com outras pessoas; de forma objetiva, quer dizer que o ser humano constantemente interage com o outro e nessa

interação realiza trocas significativas, sejam elas nos aspectos comportamentais, psicológicos, etc.; o ser humano, em geral, traz em si de forma inata a capacidade de interagir com o mundo e necessita desta interação para se desenvolver bem.

No âmbito educacional, antes de serem reconhecidos como professor ou aluno, é necessário se reconhecer enquanto 'ser' que está num contínuo processo de ensino-aprendizagem, mediado pela colaboração e interação com outro, caracterizando a dimensão social do pensamento e do conhecimento. Neste sentido, a teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/ LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem (Figueiredo, 2019).

Segundo Kozulin (2004 *apud* Figueiredo, 2019), a interação cumpre um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, sendo o espaço escolar o local privilegiado por proporcionar diferentes elementos de instruções e estímulos. Além de serem benéficas para as relações interpessoais, as interações estimulam o engajamento do aluno no desenvolvimento de saberes linguísticos da língua-alvo. Todavia, é necessário esclarecer que estes benefícios não se resumem somente ao alunado, pois a colaboração entre os membros do corpo docente de uma instituição amplia o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, pode promover alterações comportamentais na prática deste profissional que reconhece em seus colegas e superiores um suporte seguro que o possibilita aprender a observar e melhorar as suas práticas. Daí, reconhecemos que as competências socioemocionais englobam habilidades emocionais, educativas e sociais.

Na teoria vygotskiana (Vygotsky, 1991), o desenvolvimento emocional e cognitivo, principalmente na primeira infância, necessita de interações com adultos ou crianças com mais repertório de experiência, pois estas funcionarão como medianeiras em novas ações, ou seja,

por meio da interação assistida de um adulto ou de crianças mais experientes, a criança poderá ter desenvolvidas as funções psicológicas superiores, como a atenção deliberada, a lembrança voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceitual, o raciocínio dedutivo etc (Saravy; Schroeder, 2010; Vygotsky, 1998a *apud* Figueiredo, 2019, p. 41).

Bruening (2018) enriquece estes fatos afirmando que, à medida em que escolas implementam um programa de forma integral, que contempla o indivíduo e suas particularidades, a cultura escolar se torna mais positiva, inclusive, os pais/famílias se envolvem com as atividades dirigidas a eles em casa. Assim, crianças e adultos

garantem uma maior compreensão dos valores, de forma prática, em todas as áreas da vida.

Na subseção a seguir, contemplamos especificamente as competências socioemocionais na BNCC.

### **2.2.1 As competências socioemocionais na BNCC**

Segundo Bruening (2018), o conceito de aprendizagem socioemocional foi formalmente desenvolvido há cerca de 30 anos, nos Estados Unidos, onde um grupo de pesquisadores, com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação, criou o Coletivo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* - CASEL, 1994), uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças da pré-escola até o Ensino Médio.

Em meados de 1994, o CASEL foi desenvolvido e introduzido como uma estrutura para atender às necessidades dos jovens e apoiar o alinhamento de uma série de programas e iniciativas escolares. Ao longo do tempo, uma meta-análise de estudos, com o apoio da Associação para Supervisão e Desenvolvimento de Currículo<sup>2</sup> e pesquisas em andamento proporcionaram uma maior conscientização da necessidade de um esforço coordenado da educação socioemocional na rede escolar, que resultou em um aumento do desempenho acadêmico dos alunos; desempenho este que foi reconhecido positivamente pelo governo federal dos Estados Unidos.

Bruening (2018) ressalta que, sendo o aprendizado social e emocional uma temática que vem crescendo mundialmente, não apenas como uma tendência, mas uma necessidade, é importante explicar que a *Social Emotional Learning* (SEL) (*Aprendizagem socioemocional*) é o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessárias ao longo da vida.

Por meio da aprendizagem social e emocional, pode-se estabelecer relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e também o manejo em situações desafiadoras de forma eficaz, contribuindo, assim, para a transformação desses estudantes pela educação. A educação socioemocional, portanto, tem a finalidade de se tornar parte integral da educação e do desenvolvimento humano e deve ser

---

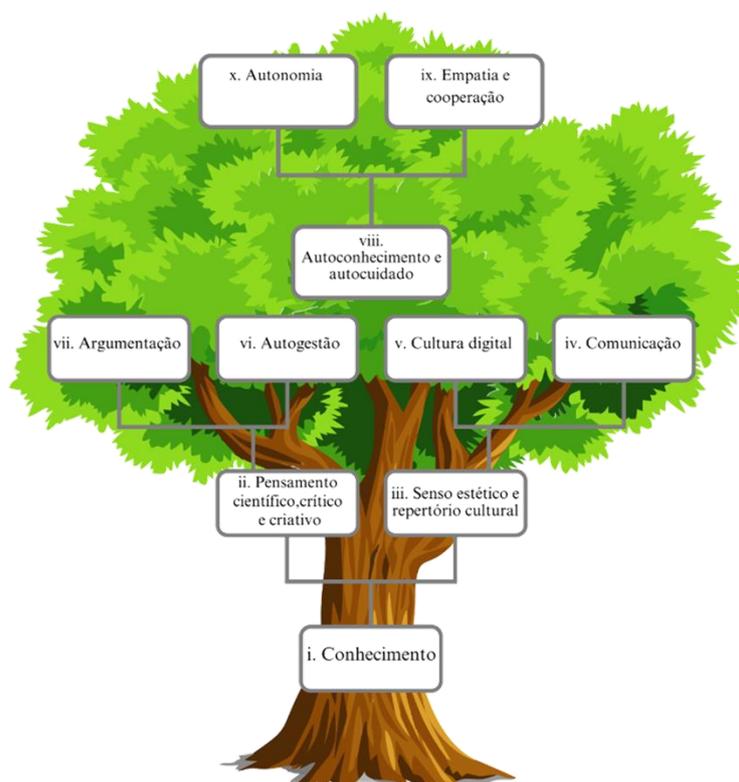
<sup>2</sup> Association for Supervision and Curriculum Development.

promovida em diferentes situações, não só no espaço escolar, mas fora dele, pois está intrinsecamente ligada ao manejo das emoções.

Segundo o CASEL (1994), a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Na BNCC (Brasil, 2018a), as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. No referido documento legal, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, o Caderno de Educação em Direitos Humanos, reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2013).

Portanto, as dez competências são: i) conhecimento, ii) pensamento científico, crítico e criativo, iii) senso estético e repertório cultural, iv) comunicação, v) cultura digital, vi) autogestão, vii) argumentação, viii) autoconhecimento e autocuidado, ix) empatia e cooperação e x) autonomia, conforme ilustramos nessa árvore da Figura.

**Figura** – As dez competências socioemocionais listadas na BNCC (2018a)



Fonte: Elaboração própria

Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências (autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável) que estão intrinsecamente relacionadas aos aspectos emocionais.

As definições das cinco competências socioemocionais foram bem detalhadas em um artigo da BNCC (Brasil, 2018b), disponível no site do Ministério da Educação - MEC, como fator de proteção à saúde mental:

**Quadro 3** – Definições das cinco competências

<b>Competências socioemocionais</b>	<b>Proposta</b>
(i) Autoconsciência	que envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.
(ii) Autogestão	relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.
(iii) Consciência social	necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.
(iv) Habilidades de relacionamento	relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.
(v) Tomada de decisão responsável	preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Fonte: BRASIL (2018b).

Desse modo, no Brasil, a BNCC (Brasil, 2018a) estipulou que, até 2020, todas as escolas deveriam começar a contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. Daí, a importância de ampliar saberes sobre a educação socioemocional.

Para isso, é preciso também ampliar saberes sobre a importância dos aspectos sociais no processo de aprendizagem. Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem decorre da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com o outro. Em seus estudos, defende que a formação se dá numa relação dialética entre

o sujeito e a sociedade ao seu redor; em outras palavras, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. O que interessa para a teoria é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente.

Distinguindo a descrição verbal da ação antes da própria ação, o ser (a criança) socializa seu pensamento prático, compartilha sua ação com outra pessoa e, por isso, a sua atividade entra em relações novas com a fala. Ao realizar esta introdução à ação de outra pessoa, conscientemente, em suas tentativas de resolução de um problema, o indivíduo começa não só a planejar sua atividade mentalmente, mas também a organizar o comportamento da outra pessoa conforme as exigências do problema, criando condições seguras para a solução do mesmo. Depois, este processo é deslocado para seu próprio comportamento, significando não só a transferência temporária da fala relacionada com a ação, mas também a transferência do centro funcional do sistema inteiro (Vygotski & Luria, 1994 *apud* Facci; Edit; Tuleski, 2006).

A compreensão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano têm sido temas centrais nas investigações pedagógicas, particularmente no que tange às emoções e suas influências no sucesso escolar. Cada vez mais, fica claro o reconhecimento do papel crucial que as emoções exercem no processo de aprendizagem, afetando diretamente a motivação, a concentração e a retenção de informações.

De acordo com alguns estudos (*et.al.* Zinsser, Denham, Curby & Shewark, 2015 *apud* Andretta; Justo, 2020), as competências socioemocionais dos professores em sala de aula influenciam amplamente no manejo que os alunos terão sob suas emoções. Dito de outra forma, foi constatado que professores que demonstraram alto nível de apoio emocional compreendem melhor suas próprias emoções, sabendo lidar com elas, servindo, assim, como modelo para seus alunos na regulação das suas emoções. Da mesma forma, o professor que reconhece e entende as emoções de seus alunos, assim como as consequências delas nos seus comportamentos, é capaz de atender efetivamente às necessidades dos alunos e demonstrar confiança e respeito. (Jennings, 2011 *apud* Andretta; Justo, 2020).

Diante do exposto, entendemos que, ao compreendermos as emoções e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, não estaremos apenas promovendo uma adição valiosa de saberes ao currículo, mas atendendo a uma necessidade fundamental para a devida formação integral dos alunos. Entendemos que essa abordagem integrada e holística do ensino pode contribuir significativamente para o

desenvolvimento de indivíduos bem ajustados e bem-sucedidos, tanto academicamente quanto na vida pessoal.

Tendo em vista sua relevância, discorreremos, na subseção a seguir, sobre o conceito de letramento emocional e sua importância na escola.

### **2.2.2 Uma questão de letramento emocional**

Goleman (2011) nomeia de inteligência emocional a aptidão que os indivíduos têm de regular as próprias emoções, e ainda defende que esta pode ser ensinada e aplicada no cotidiano. Nesse sentido, o autor defende a possibilidade da alfabetização emocional, a qual nos conduz a um novo conceito, o de *letramento emocional*, cunhado por Barcelos (2015a).

Barcelos (2015a) define letramento emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros de maneira eficaz. Envolvendo habilidades como a empatia, a regulação emocional e a comunicação assertiva. A ideia é que, assim como o letramento convencional (associado às práticas de leitura e escrita) é essencial para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, o letramento emocional é crucial para a formação de relacionamentos saudáveis e para o bem-estar geral do indivíduo.

O letramento, segundo Rojo (2004 *apud* Barcelos, 2015a, p. 66), refere-se “à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, etc.” Portanto, da mesma forma se dá o letramento emocional, uma vez que perpassa tudo que fazemos e pensamos, já que não separamos cognição e emoção.

Freire (1996) afirma que não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejo. Assim, entendemos que o letramento crítico refere-se a uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos e o letramento emocional, direcionando o indivíduo sobre as próprias emoções e como administrá-las, conforme aponta Barcelos (2015a).

O interesse da LA pelo letramento emocional surge com a chamada virada afetiva da LA (Pavlenko, 2013)<sup>3</sup>, a partir da crença de que o gerenciamento bem-

---

<sup>3</sup> Pavlenko (2013) define a "virada emocional" como uma mudança teórica e metodológica nas ciências humanas e sociais que enfatiza a importância das emoções na compreensão da experiência humana. A autora sugere que as emoções não são apenas respostas passivas a estímulos externos, mas também processos ativos que moldam e são moldados por contextos culturais e linguísticos.

sucedido das emoções pode levar os alunos a uma aprendizagem também bem-sucedida. Essa abordagem reconhece que fatores emocionais desempenham um papel crucial no processo de aquisição/aprendizagem de línguas e no desempenho acadêmico geral dos estudantes.

Na prática, isso significa que a LA contemporânea não se concentra apenas nos aspectos técnicos e cognitivos da aprendizagem de línguas, mas também considera como os sentimentos e emoções dos alunos influenciam nesse processo. Assim, tais pesquisas contemplam, entre outras questões, estratégias para ajudar os professores a criarem ambientes de aprendizagem emocionalmente inteligentes. Isso inclui técnicas para reduzir a ansiedade, promover a autoconfiança e desenvolver a resiliência emocional dos alunos.

Em suma, a LA investiga como as emoções influenciam a aprendizagem e busca maneiras de melhorar o ensino de línguas ao considerar esses fatores emocionais, visando uma aprendizagem mais abrangente e significativa, por considerar que as emoções desempenham um papel importante na formação acadêmica e pessoal dos indivíduos (Oliveira; Ramos, 2020).

Ainda sobre o aspecto emocional, Goleman (2011) enfatiza que as emoções são importantes para a racionalidade. Na dança entre sentimento e pensamento, a faculdade emocional guia nossas decisões a cada momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional e capacitando — ou incapacitando — o próprio pensamento. Na sala de aula, por exemplo, sabemos que a ansiedade pode dificultar a participação ativa dos alunos, enquanto um ambiente de aprendizado positivo e encorajador pode aumentar a confiança e a disposição para experimentar e cometer erros, elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma nova língua.

Tudo isso faz com que o pensamento de Barcelos (2015) se complete com o pensamento de Goleman (2011), especialmente quando a autora afirma que ensinar e aprender são atividades emocionais, evidenciando, portanto, a relevância do letramento emocional na sala de aula. Considerando que somos seres sociais, a aprendizagem, portanto, deve ser enriquecida pelas interações sociais, trocas e formação de vínculos, intermediados pela compreensão do papel da afetividade e suas implicações.

Nesse sentido, Silveira (2010) destaca a importância dos aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora sugere que esses aspectos devem ser integrados desde a formação inicial dos professores de línguas para que, quando começarem a atuar, possam reconhecer e valorizar esses aspectos em sua

prática de ensino. Assim, em seus estudos, Silveira (2010) menciona que há uma preocupação na literatura sobre metodologias e abordagens de ensino de línguas em incluir a dimensão afetiva como um fator relevante.

Essas preocupações evidenciam, no nosso entendimento, a busca por uma educação orientada para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual de forma integrada, capaz de gerar processos que criem mecanismos de compreensão, aceitação, negação, assimilação, defesa ou administração das sensações e sentimentos desencadeados.

Para Wallon (1973/1975), não dá para o professor e o aluno passarem por esse processo de formação sem serem afetados, uma vez que o desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos. O desafio do afeto é compartilhado entre todos os sujeitos no ambiente escolar. Desejos, vontades, satisfações e insatisfações e as transformações biológicas têm profunda relação com a personalidade de uma criança e refletem em como este se comporta no mundo.

Todo aprendizado é necessariamente mediado. Isso torna o papel do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget (1993) e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Vygotsky (1991), no entanto, defende a ideia de que o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Esta abordagem está fundamentada na ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre em um contexto social, onde os adultos desempenham um papel crucial como mediadores do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado acontece primeiramente no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapsicológico). Isso significa que as crianças inicialmente aprendem através das interações com outras pessoas, especialmente adultos, que lhes fornecem suporte, orientações e modelos. Esse processo é frequentemente descrito como mediação e ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente.

O conceito de ZDP destaca a importância do papel ativo do adulto no processo de aprendizagem, no qual o adulto não apenas apresenta a nova informação ou habilidade, mas também ajusta o nível de apoio de acordo com as necessidades da criança. À medida que a criança se torna mais competente, o suporte é gradualmente retirado, promovendo a autonomia e a internalização das novas habilidades.

Portanto, de acordo com Vygotsky (1991), o primeiro contato da criança com novas atividades e informações deve, de fato, contar com a participação de um adulto para que ela possa construir conhecimento de forma significativa. Ao internalizar um procedimento, a criança se apropria dele, tornando-o voluntário e independente. Desse modo, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento. O ensino, para Vygotsky (1991), deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Saber identificar essas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno são as principais habilidades que um professor precisa ter, segundo o teórico.

A função mediadora da língua caracteriza a atividade humana ao mesmo passo em que revela a sua essência comunicadora. Figueiredo (2019) ressalta a mediação como um instrumento que inclui, prioritariamente, a linguagem, mas não se limita a ela, podendo ainda contemplar outros artefatos como a escrita, esquemas, mapas, etc. No entanto, por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de algumas tarefas nesse sistema simbólico, o qual nomeamos de mediação semiótica na teoria sociocultural (Colaço et alii, 2007; Mahn, 1999, *apud* Figueiredo, 2019).

No ensino de uma L2/LE, muitos recursos possibilitam o dinamismo através da semiótica, sejam elas através de recursos didáticos, interações, instruções, e outros. Toda mediação tem a capacidade de se transformar em estratégias para a aprendizagem de L2/LE, uma vez que motiva os aprendizes a irem em busca de ações e ferramentas que facilitem sua compreensão da língua-alvo.

Assim, neste processo, a escola funciona como um agente social que traz consigo a função de criar condições para que aconteça a aprendizagem de ensinamentos essenciais para a formação humana do indivíduo, por meio do seu letramento emocional e de todos que fazem a comunidade escolar, em conformidade com o que estabelece a BNCC (Brasil, 2018a), mais especificamente com relação às competências socioemocionais.

Na seção a seguir, dedicada à metodologia, contemplamos informações sobre a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados, o perfil dos colaboradores, bem como sobre o instrumento e procedimentos usados para a geração de dados.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, algumas abordagens existentes na investigação sobre crenças; em seguida, descrevemos a tipologia desta pesquisa, os colaboradores e o instrumento e procedimentos utilizados para a geração de dados deste estudo.

#### 3.1 Abordagens na investigação de crenças

Muitos estudos sobre as crenças foram desenvolvidos, mas foi Kalaja (1995) que realizou uma revisão nos tipos de metodologia utilizadas para a investigação de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Mesmo que de forma descritiva, esta não tem como objetivo compreender o porquê dos envolvidos nas pesquisas as possuírem, mas de como estas influenciam na aquisição<sup>4</sup> de línguas.

As propostas feitas por Kalaja são necessárias na investigação das crenças, pois explicitam quanto a dinamicidade e os aspectos sociais influenciam quando relacionadas à linguagem. A interação dos indivíduos entre si proporciona um rico compartilhamento de códigos que, deste modo, amplia e facilita o processo de aprendizagem sem estar engessado em um método específico. Assim, segundo Kalaja (1995), as crenças são construídas socialmente, são interativas e variáveis.

As investigações na área de crenças têm sido desenvolvidas a partir de abordagens distintas. Barcelos (2004) distingue três abordagens, a saber: normativa, metacognitiva e contextual. A primeira distinção, se dirige a abordagem normativa, a qual, considera as crenças um conjunto predeterminado de ações e opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas. Para descrever e classificar os tipos de crenças que os aprendizes apresentam, questionários do tipo *Likert-scale 1* são utilizados. Este tipo de abordagem não investiga a relação entre crenças e ações e não considera o contexto.

Na abordagem metacognitiva, considera-se que o conhecimento do indivíduo é constituído em “teorias de ação”, com referencial teórico no conhecimento cognitivo e como este influencia na aprendizagem. Wenden (1986) define conhecimento cognitivo como o conhecimento “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas”.

---

<sup>4</sup> Embora saibamos da distinção teórica entre os termos "aprendizagem" e "aquisição", nesta pesquisa, utilizamos o termo "aquisição", mencionado por Kalaja (1995), como analogia para nos referirmos aos contextos de aprendizagem.

Através dessa abordagem, os participantes refletem sobre suas experiências. Para a coleta de dados, os estudos utilizam-se de entrevistas semi-estruturadas e relatos, mas questionários semi-estruturados também podem ser usados (Victori, 1992 *apud* Barcelos, 2001). Apesar de contar com o referencial teórico, a abordagem metacognitiva é estável e falível. Nela, a relação entre crenças e ações não considera o contexto.

O viés da abordagem contextual, cuja metodologia foi adotada para este trabalho, procura considerar a influência das experiências de aprendizagem de línguas e suas ações dentro de um contexto específico, sendo assim, se faz necessário um tempo maior para que a investigação seja realizada. A abordagem contextual trata-se, portanto, de uma metodologia usada para compreender um fenômeno ou problema levando em consideração o ambiente e as circunstâncias específicas em que ele ocorre. Essa abordagem reconhece que o contexto pode influenciar significativamente os comportamentos, as decisões e os resultados. É uma ferramenta poderosa para obter uma compreensão mais profunda e precisa de fenômenos complexos ao considerar a influência do ambiente e das circunstâncias específicas.

### 3.2 Tipologia da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso de abordagem qualitativa, já que se trata de uma investigação em um ambiente específico e com poucos colaboradores, cujos dados gerados foram interpretados à luz da teoria selecionada para este estudo. Segundo Minayo (2012), a análise qualitativa é aquela que busca compreender o fenômeno, colocando-se no lugar do outro e considerando suas experiências e sua individualidade como ser humano.

Yin (2001), por sua vez, esclarece que o Estudo de Caso funciona como,

a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin, 2001, p.19)

Embora neste estudo o nosso objetivo geral esteja relacionado à pergunta do tipo "quais" (*quais as crenças de professores de LI sobre as competências socioemocionais e qual o impacto dessas crenças no ensino da língua-alvo?*), para alcançá-lo, precisaremos, primeiramente, dar conta dos nossos objetivos específicos, que consistem em: identificar as referidas crenças (objetivo específico i ), e, em

sintonia com o esclarecimento dado por Yin (2001), responder “como” as competências estão sendo desenvolvidas desde a formação inicial (objetivo específico ii) e “como” os professores buscam desenvolver essas competências em seus alunos de Ensino Médio (objetivo específico iii). Acreditamos, portanto, que tais evidências linguísticas reforçam o caráter de estudo de caso descritivo e exploratório desta pesquisa.

Os estudos de caso são amplamente utilizados em pesquisa nas ciências sociais e áreas práticas, como planejamento urbano, trabalho social e educação, sendo comuns em teses e dissertações. Eles também são cada vez mais usados em pesquisa de avaliação, além de métodos tradicionais como levantamentos e pesquisa quase-experimental. Independentemente do tipo, é crucial que os pesquisadores projetem e realizem esses estudos com cuidado para superar as críticas tradicionais ao método (Yin, 2001).

De cunho investigativo, a metodologia de pesquisa de crença foi desenvolvida neste trabalho a partir de uma abordagem tradicional e contextual (Barcelos, 2006 *apud* Menezes; Silva, 2018). Consideramos a aplicação de questionários a fim de analisar dados gerados com os colaboradores como instrumentos que investigam os fatores contextuais que podem interferir nas crenças.

### **3.3 Colaboradores da pesquisa**

Os colaboradores da nossa pesquisa foram três professores de LI com atuação no Ensino Médio, cujos pseudônimos atribuídos foram: Maria, José e Lourdes<sup>5</sup>.

Maria tem 40 anos, formou-se em Letras Inglês na UEPB no ano de 2007, está atuando em sala de aula há 19 anos e a maior parte de sua experiência se deu em escolas privadas e públicas, em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais até o 3º ano do Ensino Médio, incluindo experiência com a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Maria conta também com a experiência de intercâmbio no exterior, embora não tenha nos dados maiores detalhes no questionário aplicado.

José tem 28 anos e obteve seu diploma em Letras Inglês na UEPB em 2023. Apesar de ter se formado recentemente (com relação ao tempo de realização desta pesquisa), é atuante na área há 11 anos, ministrando aulas de inglês em turmas do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA, exercendo seu ofício em escolas públicas e privadas.

---

<sup>5</sup> Pseudônimos utilizados por uma questão ética, como forma de preservar suas identidades.

Lourdes, por sua vez, tem 35 anos, é formada em Bacharelado em Arte e Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2010 e em Letras Inglês pela UEPB no ano de 2017. Com vasta experiência, lecionou aulas de inglês em escolas de idiomas, contudo, no período da aplicação do questionário, ela ministrava aulas em escolas da rede privada e da rede pública. Semelhante à colaboradora Maria, Lourdes já teve oportunidade de viajar para países que têm o inglês como língua oficial mas, nos dados levantados no questionário, também não nos deu maiores detalhes.

É relevante observar que, embora os três colaboradores tenham sido formados na mesma Instituição de Ensino Superior (IES), eles o fizeram em tempos distintos. No entanto, os três possuem experiência de ensino de inglês em turmas de Ensino Médio em escolas públicas, contexto selecionado para a realização desta pesquisa.

Esclarecemos que o nosso critério para a escolha dos professores colaboradores desta pesquisa foi o fato de atuarem em contexto de Ensino Médio, uma vez ser essa etapa da Educação Básica a que sofreu maiores mudanças recentes, sobretudo a partir das reformas estabelecidas a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Dentre as principais mudanças, podemos citar a flexibilização curricular, a introdução de itinerários formativos e a ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Assim, tendo em vista a ênfase dada pela BNCC referente à etapa do Ensino Médio nas habilidades socioemocionais, consideramos necessário investigar as crenças de professores de LI que atuam nessa etapa da Educação Básica sobre as competências socioemocionais e o impacto dessas crenças no ensino da língua-alvo.

### **3.4 Instrumento e procedimentos de geração de dados**

Ao validar o tipo e objetivo de pesquisa, e eleita a metodologia do trabalho, antes do envio para os professores, decidimos contactar um professor voluntário para responder a um questionário piloto, a fim de analisar se as perguntas que havíamos elaborado para o questionário estavam claras e objetivas.

Assim, enviamos a primeira versão do questionário para um professor com o mesmo perfil dos colaboradores selecionados (professor de inglês com atuação no Ensino Médio). O professor nos evidenciou equívocos na formulação de algumas perguntas, por meio de algumas respostas um pouco evasivas, o que nos levou a

reformular o questionário, inicialmente planejado com seis (6) perguntas, para um documento de apenas cinco (5) questões.

Só após a aplicação do questionário piloto e a aprovação<sup>6</sup> do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, aplicamos o questionário com os nossos colaboradores via Google Forms (<https://forms.gle/9uqxJ7ECt6tSGAgg9>). Vale destacar que, a princípio, foram dados quatro (4) dias para os colaboradores responderem o formulário, contudo, eles necessitaram de um prazo maior e, por isso, foram acrescentados mais sete (7) dias para conseguirem responder o questionário, o que, por sua vez, estendeu também o prazo para realização da análise de dados.

O questionário elaborado era composto de duas seções: a primeira, para coletar informações socioculturais (nome, idade, ano e tipo de formação, anos de exercício da profissão, tipo de instituição (pública ou privada) na qual atuava e quais séries/níveis de atuação) e a outra destinada às questões da pesquisa em si.

Na seção destinada às perguntas da pesquisa constava o seguinte roteiro de perguntas:

**Quadro 4 - Roteiros de perguntas do Questionário**

<b>Questionário - Roteiro de perguntas</b>	
01	Enquanto professor(a) de LI, qual a sua compreensão sobre as competências socioemocionais?
02	Qual a importância dessas competências para o processo de ensino-aprendizagem de LI?
03	Como essas competências foram desenvolvidas ao longo da sua formação inicial e continuada?
04	Que orientações você recebeu/vem recebendo ao longo de sua formação?
05	Como você busca desenvolver as competências socioemocionais em seus alunos de Ensino Médio? Cite exemplos de práticas pedagógicas que você utiliza.

Fonte: Elaboração própria

A seguir, apresentamos a nossa análise dos dados gerados com este estudo.

<sup>6</sup> Aprovação comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 70879023.6.0000.5187 e Parecer nº 6.525.684. Disponível no site: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, refletimos sobre os dados gerados para esta pesquisa por meio da aplicação do questionário, com o objetivo geral de analisar as crenças de professores de LI sobre as competências socioemocionais e o impacto dessas crenças no ensino da língua-alvo. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos:

- (i) Discutir os conceitos de crença e de competências socioemocionais na formação de professores de inglês;
- (ii) Explicar a relação das crenças e das competências socioemocionais com ensino de LI; e
- (iii) Descrever como os professores buscam desenvolver essas competências em seus alunos de Ensino Médio.

Apresentamos, a seguir, as respostas dadas pelos colaboradores deste estudo para cada uma das cinco perguntas feitas por meio do questionário, bem como a nossa interpretação sobre esses dados.

A primeira pergunta do questionário dizia respeito à compreensão dos professores sobre as competências socioemocionais, para a qual tivemos as seguintes respostas:

**Maria-** Que elas são as habilidades para solucionar os desafios do dia a dia, a capacidade que um indivíduo tem para lidar com suas próprias emoções durante um momento difícil e, também, entender as emoções dos outros, como “dores” e alegrias.

**José-** Ensinar uma língua, seja esta uma L2 ou L1, não é apenas ensinar regras gramaticais; vai além disso. Portanto, para termos êxito no fazer-ensinar, é preciso termos ciência que as competências socioemocionais estejam em harmonia, visto que afetam diretamente à capacidade de concentração e a produção oral e escrita.

**Lourdes-** Acredito que sejam relacionadas ao desenvolvimento da inteligência emocional, gerenciamento das emoções e controle emocional. Competências estas extremamente necessárias no cenário atual e por isso a importância de desenvolver as competências emocionais no corpo discente.

**(Respostas à pergunta 1)**

Quando Maria responde que as competências socioemocionais “*são as habilidades para solucionar os desafios do dia a dia, a capacidade que um indivíduo tem para lidar com suas próprias emoções*”, constatamos que a colaboradora demonstra compreender o significado dos termos, bem como a sua função na vida cotidiana. O entendimento de Maria está em sintonia com a definição de Goleman

(2011, p. 63) sobre a inteligência emocional, como um dos aspectos relacionados ao conceito de competências socioemocionais, cujo decorre que, a inteligência emocional envolve a habilidade de motivar a si mesmo e persistir em seus objetivos, mesmo diante de desafios; de controlar os impulsos e esperar pela realização dos desejos; de manter um bom humor e evitar que a ansiedade prejudique o raciocínio; além de ser empático e ter confiança em si próprio (Goleman, 2011).

É exatamente esse aspecto que encontramos na crença da Lourdes sobre as competências socioemocionais: *“acredito que sejam relacionadas ao desenvolvimento da inteligência emocional, gerenciamento das emoções e controle emocional.”* Verificamos que Lourdes também enxerga esse caráter de aprendizado sobre a autorregulação das próprias emoções, presentes no conceito.

José, por sua vez, ao afirmar “[...] *para termos êxito no fazer-ensinar, é preciso termos ciência que as competências socioemocionais estejam em harmonia, visto que afetam diretamente a capacidade de concentração e a produção oral e escrita*” revela seu entendimento sobre o papel das competências emocionais não só no reconhecimento das próprias emoções, mas também na emoção do outro, o que influencia no aprendizado de seus alunos.

Apesar de José não explicar expressamente o que são as competências socioemocionais (diferentemente dos outros colaboradores), com base em sua resposta, acreditamos que ele demonstra ter consciência sobre alguns aspectos associados a tais competências e como podem afetar o aprendizado. Conforme Weare (2002, p. 2 *apud* Barcelos, 2015a) esclarece, as competências socioemocionais também como a habilidade de gerir as próprias emoções, além de reagir às emoções dos outros de maneira que seja favorável tanto para nós quanto para os demais.

De perspectivas diferentes, os professores demonstram compreender as competências socioemocionais como habilidades importantes que englobam todo o processo de ensino-aprendizagem considerando o alunado não só no seu intelecto, mas como seres capazes de gerenciar as próprias emoções e compreender as emoções dos outros.

Diante do exposto, constatamos que todos os colaboradores têm o conhecimento sobre as competências socioemocionais e que as consideram indispensáveis, sendo destacado por Maria e Lourdes como habilidades para solucionar os desafios do dia a dia, a capacidade que um indivíduo tem para gerenciar as próprias emoções, como também de entender as emoções dos outros.

Observamos também que, sobre esse aspecto, Barcelos (2015) aborda a consciência dos professores sobre as competências socioemocionais, enfatizando que esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Barcelos destaca ainda que, embora muitos professores reconheçam a importância das competências socioemocionais, há uma lacuna significativa no preparo e na formação dos educadores para lidar com essas questões de forma eficaz em sala de aula.

Barcelos (2015) argumenta que a formação de professores geralmente se concentra em conteúdos acadêmicos, deixando de lado o desenvolvimento de habilidades como empatia, autoconhecimento, regulação emocional e habilidades sociais. Isso resulta em uma falta de confiança e competência por parte dos educadores para integrar essas habilidades no cotidiano escolar. A autora também menciona que uma maior conscientização e treinamento nessa área podem ajudar os professores a criar ambientes de aprendizagem mais positivos e a apoiar o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Esse entendimento nos remete ao que foi apontado nos estudos de Gardner (*apud* Goleman, 2011, p. 69) sobre o papel das emoções. Para o autor, a dimensão da inteligência pessoal perpassa um modelo mental que se apoia na ciência cognitiva. Todavia, sua visão acerca dessas inteligências enfatiza a percepção, a compreensão de si e dos outros nas motivações, nos hábitos de trabalho e no uso dessa intuição na própria vida e na relação com os outros.

As respostas dos colaboradores também evidenciam o quanto o estabelecimento de relações positivas, tomada de decisões e o manejo das emoções, em contextos de educação, contribuem para a transformação dos estudantes, favorecendo a educação socioemocional e o desenvolvimento humano como um todo (Bruening, 2018).

Na segunda pergunta, os professores foram questionados sobre a importância das competências no processo de ensino-aprendizagem de LI, para a qual obtivemos as seguintes respostas:

**Maria-** É importante desde a evolução do próprio ser humano como pessoa, e automaticamente, reflete no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que demanda um conhecimento de culturas diferentes e a prática de multiletramento. As competências auxiliam nas relações interpessoais e intrapessoais e trabalhar essas habilidades em sala de aula é fundamental em todos os aspectos de nossas vidas independentemente até da disciplina. Pessoas que desenvolvem as competências socioemocionais tendem a valorizar mais a

diversidade, possuem mais autonomia, são mais responsáveis e conseguem construir uma consciência mais crítica, facilitando a tomada de decisões em diversos aspectos da vida, seja profissional ou pessoal. Como o ensino de língua inglesa perpassa por todas as disciplinas, faz-se necessário contextualizá-la e desenvolver competências que favorecem o raciocínio, a atenção, a imaginação e a criatividade.

**José-** Acredito que quando criamos "*rapport*" com nossos alunos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico e profícuo.

**Lourdes-** Aprender uma segunda língua é um processo lento, que requer esforço e dedicação. O aluno precisa estar emocionalmente preparado para os desafios que estão implícitos nesse processo. Saber lidar com o erro e não desanimar, usar o erro como degrau para o seu aprendizado. Respeitar o seu tempo e o tempo dos colegas, sem colocar muita pressão, pois aquisição de língua está relacionada com a motivação, então um ambiente de sala de aula seguro e confortável é a chave para o sucesso.

### **(Resposta à pergunta 2)**

Para Maria, as competências auxiliam nas relações em todos os âmbitos da vida, inclusive ajudam os alunos a desenvolverem virtudes/atitudes empáticas e, ainda, favorecem o desenvolvimento do intelecto, tornando-os proativos nas tomadas de decisões, ponte importante na aprendizagem de LI, considerando que esta perpassa as demais disciplinas do currículo escolar.

José é breve em sua resposta ("*Acredito que quando criamos "rapport" com nossos alunos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico e profícuo*"), mas argumenta que o vínculo professor-aluno, favorecido por meio das competências socioemocionais, torna o aprendizado eficaz e dinâmico.

Lourdes, por sua vez, compreende que o processo de aprendizagem de uma segunda língua necessita de esforço e dedicação do aluno, principalmente porque pode ser um processo lento; saber que o aluno está consciente dos desafios pode motivar a passar pelas etapas sem desanimar. Lourdes pontua a importância de proporcionar um ambiente confortável para o aluno, não apenas no sentido estrutural, mas emocional, no qual o respeito mútuo seja o ânimo para perseverar.

Verificamos, nas respostas dos colaboradores de nossa pesquisa, aspectos relacionados à ideia defendida por Oliveira e Ramos (2020), ao afirmarem que aprender uma LE exige envolvimento, desejo de conhecer melhor, especular sobre as coisas e também buscar formas eficazes de construir um relacionamento com o que a pessoa viveu e encontrou.

Neste sentido, observamos que as respostas da Maria e da Lourdes se completam. Maria trata sobre como as competências servem de ferramenta para o desenvolvimento integral do ser, apontando que não só para a sala de aula elas são

importantes, mas para todos os tipos de relações, sejam elas interpessoais ou intrapessoais, o que nos direciona ao que Lourdes enfatizou, que a partir dessa consciência, possibilita olhar com paciência e respeito o ritmo do seu processo de aprendizagem e dos que compartilham a experiência com ela.

A resposta de José, por sua vez, dialoga com o trecho final da resposta da Lourdes, no sentido de que José traz a relevância do vínculo do professor-aluno no processo de aprendizagem da LI, enquanto Lourdes destaca sobre promover um ambiente confortável e convidativo à aprendizagem, que está intrinsecamente ligado ao professor.

Acreditamos que, por meio de uma postura acolhedora, o professor pode tornar a sala de aula esse lugar harmonioso, mencionado por Lourdes, favorecendo a aprendizagem. Além disso, essa prática contribui tornando o aluno protagonista do processo de aprendizagem, mais autônomo, possibilitando maior compromisso e responsabilidade, de maneira que o aluno se sinta motivado e construa vínculos emocionais com a LI, uma vez que a motivação é fator determinante do processo.

Barcelos (2001) enfatiza que a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor depende em grande parte das crenças, atitudes e práticas dos professores, bem como do apoio institucional que recebem para se desenvolverem profissionalmente. Ela também discute a importância de os professores serem conscientes de suas próprias crenças e atitudes, já que essas influenciam diretamente a dinâmica da sala de aula. Professores que têm uma visão mais positiva e humanista da educação estão mais aptos a promover um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem motivados a participar e a se engajar no processo de aprendizagem.

Na terceira pergunta, o nosso interesse foi saber como as competências foram desenvolvidas ao longo da formação inicial e continuada dos professores, para a qual eles nos deram as seguintes respostas:

**Maria** - Não foram muito enfatizadas na minha formação inicial, e sim, durante minha prática numa escola em que trabalhei e a formação continuada era prática constante da equipe de trabalho. Nela, tive a oportunidade de conhecer e participar da formação da Escola da Inteligência, de Augusto Cury, posteriormente, pude também apreciar alguns materiais como mãe. Daí busquei por conta própria formações específicas *online* para ajudar no meu fazer pedagógico e fiz um intercâmbio, onde foi muito enfatizado (sic) a importância de trabalhar o professor e alunos as habilidades e competências socioemocionais.

**José** - Acredito, sinceramente, que não tive nenhuma cadeira voltada para isso. Tudo o que sei foi por leituras que fiz e por conversas com meus colegas.

**Lourdes** - Através de trabalhos em grupo em que precisamos aprender a lidar com as diferenças. Através dos estágios onde os professores em formação têm a oportunidade de pôr em prática o que aprenderam na teoria, mas tendo o suporte do professor para mediar esse processo. Através de muitos momentos de feedback com profissionais capacitados e que forneceram o substrato necessário para minha formação.

**(Respostas à pergunta 3)**

Com esse questionamento, o nosso interesse era saber objetivamente a experiência dos professores com as competências ao longo de sua formação inicial e continuada.

Verificamos que Maria e José deixam claro que na sua formação inicial não houve nenhum contato com o tema. Maria afirma que, a partir da iniciativa da equipe pedagógica de uma escola na qual trabalhou e também através da maternidade, se sentiu motivada; então, por conta própria, reconheceu a importância dessa temática e recorreu a formações específicas sobre as competências socioemocionais. É evidente que, além da reflexão como influência na formação do professor, as competências de professores de LE são apresentadas por Almeida Filho (2006 *apud* Menezes; Silva, 2018, p. 5) como “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula”. Portanto, o professor é orientado por suas competências para determinar uma maneira de ensinar, e que as crenças são uma das bases de conhecimento para a constituição de sua abordagem de ensino (Menezes; Silva, 2018).

José, por sua vez, informa que seu repertório sobre as competências se deram através de estudos/leituras que realizou e também pela partilha de experiências e vivências com seus colegas.

Lourdes, diferente dos outros colaboradores, reconhece que as competências foram trabalhadas nas experiências da academia, uma vez que os professores, por meio dos trabalhos em grupos, proporcionaram a prática do que foi visto na teoria, inclusive tendo momentos de *feedback* que olhavam a particularidade de cada experiência vivenciada proporcionando contribuições significativas para a sua formação.

Considerando que todos os colaboradores foram alunos da mesma IES, como forma de ampliar nossas reflexões, mesmo não sendo um de nossos objetivos com esta pesquisa, decidimos analisar as seções do Projeto Pedagógico do Curso (PPC<sup>7</sup>) de Letras Inglês da UEPB - *Campus* I mais atual, que é do ano 2016 (embora a

---

<sup>7</sup> Disponível no site <https://drive.google.com/file/d/1cgD38qfyR5axbb3Ac2Op7mu5gJykIsPE/view>. Acesso em: 26/03/2024.

formação de Maria seja anterior a esse currículo). Verificamos se na seção de ementas dos componentes curriculares previstos no curso constava algum direcionamento relacionado à discussão das questões socioemocionais. Porém, após o levantamento feito, observamos que, de fato, não existe nenhuma orientação explícita no documento neste sentido, o que, de certa forma, ratifica a informação dada por José.

Nesse levantamento, refletimos sobre as seguintes questões: como as competências socioemocionais podem ser contempladas no desenvolvimento de um tema na formação inicial? Será viável um componente curricular que o aborde explicitamente? Será que é preciso haver um componente denominado "competências socioemocionais no ensino-aprendizagem do inglês" no currículo dos cursos de Letras Inglês? De que forma as questões socioemocionais são tratadas nos Estágios Supervisionados?

Entendemos que esses questionamentos são necessários, pois interferem de maneira significativa nas práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores em formação inicial e como elas contribuem para a elaboração de um conhecimento prático desses professores que, conseqüentemente, orientarão suas ações (Menezes; Silva, 2018).

Oliveira (2023) argumenta que o professor precisa ter um conjunto de conhecimentos que vai além das competências técnicas da sua área específica de atuação, isso porque as práticas pedagógicas, tanto as que já estão em uso quanto as idealizadas para o currículo, são influenciadas pelas teorias e correntes de pensamento predominantes no momento, bem como pelos contextos e características dos alunos.

Em outras palavras, Oliveira (2023) nos mostra em seu estudo que além do conhecimento técnico, o professor deve estar ciente e ser capaz de lidar com questões que envolvem ciências humanas e sociais, muitas vezes derivadas do cotidiano e do senso comum, o que demanda um entendimento mais amplo e sensível da realidade em que está inserido.

Quanto a esse último questionamento "*De que forma as questões socioemocionais são tratadas nos Estágios Supervisionados?*", Lourdes expressou que o Estágio Supervisionado proporcionou reflexões que, de certa forma, contemplavam as competências socioemocionais. Sendo assim, podemos notar, que mesmo com experiências e percepções distintas, o professor em formação inicial tem e deve aproveitar de sua autonomia no período formativo para que, com base nas

experiências de Estágio e de outros componentes, encontre a oportunidade de identificar aspectos em sua formação que podem ser debatidos, favorecendo, assim, a sua futura prática.

É importante mencionar que, para além das exigências dos documentos normativos, entendemos que dar continuidade à formação deve ser uma iniciativa de cada profissional, por se tratar de abordagem recente, já que a BNCC (Brasil, 2018), em sua primeira versão, é datada de 2017. Aos professores formados antes dessa data, acreditamos ser necessário buscar uma atualização sobre o tema, e aos que estão na academia, devem se aprofundar nos estudos do documento e não devem se limitar aos componentes curriculares oferecidos pela graduação, buscando também outras oportunidades de ampliar seus saberes. Aos professores formadores, por sua vez, acreditamos que devem abrir espaço e proporcionar rodas de conversa, estudos dirigidos e motivacionais sobre a importância das competências socioemocionais, como forma de possibilitar a ampliação de saberes e vivências nessa área.

Além do mais, em seus estudos, Oliveira (2023) enfatiza que há três competências gerais específicas a serem desenvolvidas pelo professor, estabelecidas pela resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019, são elas: Conhecimento profissional, no qual o professor deve: dominar os conteúdos que ensinará, compreender o contexto dos alunos e como eles aprendem, e conhecer a organização e gestão dos sistemas educacionais; Prática profissional, onde o professor deve saber planejar e conduzir ambientes de aprendizagem eficazes e avaliar o desenvolvimento dos alunos; e Engajamento profissional, cujo professor deve estar comprometido com sua formação profissional, acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os alunos e se engajar no planejamento pedagógico e na comunidade escolar.

A autora esclarece que essas competências foram estabelecidas a partir da seção da BNCC que destaca a ideia de Competências Gerais à docência, responsável por definir como deve ser elaborado o currículo de um curso de ensino superior no Brasil.

Na quarta questão, os professores responderam sobre as orientações que haviam recebido ou vinham recebendo sobre as competências socioemocionais ao longo de sua formação. Obtivemos as seguintes respostas:

**Maria** - Que as competências emocionais como ética, resiliência e respeito às diferenças são a chave para lidar com as demandas que as transformações tecnológicas, culturais e os valores da sociedade vem fazendo.

**José** - Como falei antes, na universidade não tive nenhuma disciplina que trabalhasse essa questão. Todavia, tive professores que, possivelmente, trabalharam conosco essa temática, cada qual em sua disciplina específica.

**Lourdes** - Tive a sorte de ter muitos professores excelentes em minha formação e coordenadores éticos que me orientaram nos meus anos iniciais enquanto docente. Também tive pessoas que com suas posturas indevidas me ensinaram a 'como não ser professora/líder como eles', ou seja, tudo serve como aprendizado e eu aproveito cada oportunidade como uma lição para mim.

#### (Respostas à pergunta 4)

Maria pontua que as competências lhe foram apresentadas como a chave para lidar com as diversas transformações; contudo, com relação à formação inicial, como já mencionado, ela diz que não houve nenhuma disciplina sobre o que foi questionado.

José afirmou que, dentre algumas aulas que teve, os professores possivelmente abordaram a temática, mas o colaborador não aprofundou sobre como isso foi feito. Verificamos que, ao dar essa resposta, o colaborador faz um esclarecimento importante, pois pontua que, apesar de não ter tido nenhum componente sobre o tema, alguns de seus professores o contemplaram nas aulas, talvez por reconhecerem a importância dessa dimensão afetiva, ainda que não conste como conteúdo programático no PPC do curso.

Lourdes, por sua vez, afirma que teve uma formação feliz, com boas referências e motivações, que no âmbito profissional recebeu orientações dos professores e coordenadores, inclusive, ressignificando as que não foram positivas, colocando em prática a própria inteligência emocional.

Com base nas respostas dos colaboradores, identificamos as suas crenças sobre como as situações pedagógicas ou abordagens de ensino utilizadas por seus professores formadores estavam associadas às competências socioemocionais, o que sinaliza algum trabalho feito em prol da promoção da inteligência emocional.

A inteligência emocional tem ganhado ênfase em pesquisas que abordam o tema das emoções quando associada à educação e este processo que está intrinsecamente vinculado à figura do professor, à capacidade do professor de gerenciar as próprias emoções e, através deste autoconhecimento, orientar os alunos a como percorrer bons trajetos a fim de gerenciarem e reconhecerem as próprias emoções. Esse movimento, por sua vez, nos direciona ao conceito de letramento emocional, segundo Barcelos (2015a).

Neste sentido, Barcelos,(2015a, *apud* Freire, 1996, p.66) afirma que

Falar de inteligência emocional e uni-la ao letramento emocional mostra a nós educadores que, não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejo.

Esse entendimento reforça a percepção sobre a importância das crenças dos professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, que não pode supervalorizar os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos emocionais, uma vez que esses também caracterizam o aprendizado integral da língua-alvo. Assim, ainda que não haja o estudo formal a respeito do letramento emocional por parte do professor, entendemos ser necessário que tal tema seja contemplado ao longo da sua formação, como forma também de afetar as suas crenças, o seu agir e suas escolhas pedagógicas na sala de aula de línguas. Além disso, entendemos que os professores são importantes no processo de ensino-aprendizagem como aqueles que podem promover o letramento emocional de seus aprendizes, uma vez que o aluno precisa estar emocionalmente preparado para os desafios que estão implícitos nesse processo, aprendendo a lidar com o erro, sem desanimar; sabendo manter relações interpessoais e intrapessoais e desenvolvendo as habilidades necessárias em sala de aula para lidar com os eventuais conflitos existentes.

Diante do exposto, defendemos que as crenças desempenham um papel crucial na educação, influenciando tanto a maneira como os professores ensinam, quanto a forma como os alunos aprendem e que, por isso, devem ser amplamente exploradas ao longo da formação docente (inicial e continuada).

Na quinta e última pergunta, nós questionamos os professores sobre e como eles buscavam desenvolver as competências socioemocionais dos seus alunos do Ensino Médio, e completamos pedindo para que eles dessem exemplos de práticas pedagógicas utilizadas em suas aulas. Eles responderam da seguinte maneira:

**Maria** - Busco desenvolvê-las, incentivando a autonomia dos alunos com pesquisas, debates, aulas invertidas, trabalho em equipe, atividade em grupo, rodas de conversas e projetos interdisciplinares. Também, dando oportunidades de fala e trabalhando a escuta ativa em sala de aula com a técnica NGT (Nominal Group Technique), enfatizando a comunicação, a proatividade, o autoconhecimento, a perseverança, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

**José** - Na escola em que trabalho, há uma disciplina chamada Projeto de Vida. Toda nossa prática deve trabalhar de forma direta com os sonhos dos alunos, portanto, sempre busco trabalhar a questão da motivação e o direito de escolha. Ah, gosto muito da musicoterapia.

**Lourdes** - Através de desafios, atividades em grupos, apresentações orais para um público maior, desenvolvimento de produtos, e assim superam seus medos e se preparam para desafios ainda maiores que a vida irá impor.

**(Respostas à pergunta 5)**

Diante da pergunta sobre como os professores desenvolvem as competências socioemocionais em suas aulas, Maria descreve que procura proporcionar atividades em que o aluno tenha autonomia para buscar novos conhecimentos como também, dentre suas atividades, proporcionar ao alunos a oportunidade de se expressarem exercitando a fala e a escuta ativa a fim de estimular *a comunicação, o autoconhecimento, a proatividade, a perseverança, a criatividade e o pensamento crítico*. Entendemos portanto, que Maria descreveu uma prática pedagógica que vai além do mero compartilhamento de conteúdo. Ela demonstra a sua busca em criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde os alunos desenvolvem tanto habilidades cognitivas quanto socioemocionais, preparando-os para serem pensadores críticos, criativos e ativos; a afirmação de Maria, portanto, reflete uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas dos alunos, através de métodos de ensino que promovem a autonomia e a participação ativa.

Para José, a oportunidade de abordar as competências é através de uma disciplina do projeto escolar intitulada Projeto de Vida<sup>8</sup>, uma vez que essa disciplina tem o objetivo de desenvolver suas atividades a partir da perspectiva do futuro que estes têm sobre si, sendo motivados pelos seus sonhos.

Verificamos na resposta de José que ele não responde ao que foi questionado sobre sua proatividade em relação às competências socioemocionais na sua prática nem tão pouco como busca desenvolvê-la, transferindo este compromisso à disciplina do projeto que abrange essa temática.

José afirma que gosta de dar mais ênfase à motivação e ao direito de escolha dos alunos. Esse entendimento encontra respaldo nas ideias de Riley (1997 *apud* Barcelos, 2001), que afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem

---

<sup>8</sup> O Projeto de Vida na escola é uma das competências citadas na BNCC (2018a). De acordo com o documento, este deve ser um eixo que se inicia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e termina no Ensino Médio e deveria ser implementado até o ano de 2022. O Projeto se direciona a promover o autocuidado, autoconhecimento, responsabilidade afetiva e social, criatividade e autonomia do alunado. Disponível em: <https://sae.digital/projeto-de-vida-na-escola/#:~:text=e%20a%20BNCC-.O%20projeto%20de%20vida%20na%20escola%20%C3%A9%20uma%20das%20compet%C3%Aancias,e%20termina%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 04/06/2024.

influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos. Observamos que, através de atividades que motivam os alunos a saírem da zona de conforto, Lourdes afirma sua busca em provocar os alunos a superarem as suas próprias expectativas e sentirem-se inspirados a irem além.

Na afirmação de Lourdes, ela descreve uma abordagem pedagógica que visa desenvolver a confiança e a resiliência dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros. Lourdes destaca a importância de expor os alunos a situações desafiadoras e de suporte, que não só desenvolvem suas habilidades acadêmicas e sociais, mas também os ajudam a se tornarem indivíduos mais confiantes, resilientes e preparados para os desafios da vida.

Sobre isso, Barcelos (2001) aponta que a correlação entre crenças e comportamento existe, mas reforça que ela depende de vários fatores como experiência de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto. Reforçamos, ainda, o nosso entendimento de que a própria trajetória de cada professor também vai influenciando as novas crenças construídas sobre o seu agir docente.

Com base nos dados gerados para esta pesquisa, apresentamos, a seguir, nossas principais constatações sobre as crenças dos professores de LI quanto às competências socioemocionais e seu impacto no ensino da língua-alvo.

No questionário, Maria informou que buscou por conta própria formações específicas *online* para ajudar no seu fazer pedagógico e no seu intercâmbio foi muito enfatizada a importância de professores e alunos trabalharem as habilidades e competências socioemocionais. Fica visível que, de fato, essa experiência parece alcançar o seu fazer pedagógico.

José, por sua vez, foi um tanto evasivo, deixando claro que não teve disciplinas que abordassem a temática na sua formação, embora alguns professores tenham contemplado o tema, e que seu repertório sobre as competências se deu por leituras e conversas com colegas. Observamos que o colaborador não descreve com clareza sua prática em sala de aula e indica, indiretamente, que há terceiros responsáveis pelo trabalho sobre as competências socioemocionais. Em outras palavras, interpretamos que, talvez, o professor evite descrever sua prática por não se ver como responsável direto pelo desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula.

Por fim, Lourdes descreveu que sua formação se deu através de trabalhos em grupo em que precisou aprender a lidar com as diferenças, dos estágios que pode

aplicar na prática o que via na teoria, assim como o *feedback* obtido pelos profissionais que estavam à frente de sua formação. Segundo Lourdes, esses profissionais foram de fundamental importância, deixando evidente na sua prática o quanto, para ela, é significativo expôr os alunos em experiências concretas de autogestão e autodomínio.

Portanto, ao relacionarmos as respostas dos colaboradores às suas práticas, é possível identificar a contribuição que a formação inicial e/ou continuada desses professores teve quanto ao desenvolvimento de saberes sobre as competências socioemocionais, o que os influenciou diretamente no modo como as executam em sala de aula.

Observamos que as crenças moldam a maneira como eles percebem seu papel, interpretam suas responsabilidades e implementam suas estratégias de ensino. Quando relacionamos as respostas dos colaboradores às suas práticas pedagógicas, observamos várias influências das crenças, a exemplo, a escolha da metodologia que é mais eficaz na aprendizagem para a sala de aula em que lecionam, na interação com os alunos, ou ainda, se são resistentes a novas abordagens ou inovações educacionais por terem suas crenças bem enraizadas.

Maria e Lourdes coincidiram em alguns pontos de suas respostas, revelando, no nosso ponto de vista que, pelo incentivo, oportunidades e acolhimento na prática, elas adotaram como prática pedagógica o ensino para além da gramática de maneira consciente, o que reforça o entendimento de que as crenças se revelam também nas intenções e “[n]os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações” (Schwandt, 1997, p.65 *apud* Barcelos, 2001).

José, por sua vez, garante contemplar as competências por meio da disciplina de Projeto de Vida, que já tem, de certa forma, esse compromisso socioemocional. Constatamos, porém, que, embora o PPC não contemple expressamente a necessidade de promover saberes sobre as competências socioemocionais, acreditamos que nada impede que essa temática seja contemplada ao longo da formação, despertando nos formandos e formadores o reconhecimento da sua importância no processo de aprendizagem da LI, que exige muita interação.

Em contrapartida, observamos a motivação (ou não) dos professores em tomarem conhecimento e darem continuidade às formações sobre as demandas da contemporaneidade. Verificamos, através das respostas obtidas, que alguns colaboradores possuem uma inquietude em tornar a sua prática cada vez mais humana, não medindo esforços para se aperfeiçoarem e motivarem seu alunado, mas que essa parece não refletir a prática descrita por todos.

Apesar de considerarmos legítimo o argumento apresentado por José na questão 4 (*Como falei antes, na universidade não tive nenhuma disciplina que trabalhasse essa questão. Todavia, tive professores que, possivelmente, trabalharam conosco essa temática, cada qual em sua disciplina específica*), sabemos que, na prática, o profissional precisa buscar meios de agir conforme às demandas atuais, inclusive, convocando a própria instituição a suprir as lacunas formativas existentes.

Como forma de retomar como os nossos objetivos específicos foram alcançados, compartilhamos, abaixo, um quadro-resumo com as nossas principais constatações.

**Quadro 5 - Resumo das respostas aos objetivos específicos**

<b>Quadro-resumo das constatações aos objetivos específicos</b>	
<b>Objetivo</b>	<b>Constatação</b>
(i) Discutir os conceitos de crença e de competências socioemocionais na formação de professores de inglês;	As crenças dos professores sobre competências socioemocionais refletem a importância do desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole, resolução de conflitos, tomada de decisões, manejo das emoções e trabalho em equipe. Eles reconhecem que essas competências são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos, ajudando-os a enfrentar desafios de maneira equilibrada e saudável. Observamos que as crenças dos professores influenciam a escolha de metodologias de ensino, a interação com os alunos e a abertura para novas abordagens educacionais. Essas crenças moldam a percepção do papel do professor, a interpretação de suas responsabilidades e a implementação de estratégias de ensino.
(ii) Explicar a relação das crenças e das competências socioemocionais com ensino de LI.	Os colaboradores, formados na mesma instituição (UEPB - Campus I), não receberam formação direcionada às competências socioemocionais,

	<p>como evidenciado pela análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Inglês de 2016. Isso levanta questões sobre a inclusão dessas competências na formação inicial, como a viabilidade de um componente curricular específico. A reflexão inclui a importância de o professor lidar com questões humanas e sociais além do conhecimento técnico. Conclui-se que a formação inicial e/ou continuada influenciou diretamente a maneira como os professores abordam essas competências em sala de aula.</p>
<p>(iii) Descrever como os professores buscam desenvolver essas competências em seus alunos de Ensino Médio.</p>	<p>Observou-se que alguns professores são motivados a se atualizar e aprimorar suas práticas para atender às demandas contemporâneas, esforçando-se para tornar o ensino mais humano e motivador para os alunos do Ensino Médio. Outros, no entanto, sentem-se despreparados para lidar com certos temas e tendem a seguir protocolos sem buscar novos conhecimentos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima e última seção, apresentamos as nossas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar as crenças de professores de LI sobre as competências socioemocionais e o impacto dessas crenças no ensino da língua-alvo. Diante do exposto ao longo deste estudo, analisamos que as crenças reveladas pelos professores sobre as competências socioemocionais, em suas respostas ao questionário, parecem refletir em suas ações (Barcelos, 2001).

Para que o objetivo geral fosse alcançado, buscamos alcançar objetivos específicos que nos conduzissem a uma análise apropriada sobre as crenças dos professores de LI do Ensino Médio com relação às competências socioemocionais.

No nosso primeiro objetivo específico (*discutir os conceitos de crença e de competências socioemocionais na formação de professores de inglês*), constatamos que, no geral (apesar da resposta indireta de um dos colaboradores), os professores entendem as competências socioemocionais como relacionadas ao desenvolvimento da inteligência emocional, que inclui a capacidade de gerir e controlar as próprias emoções, bem como perceber as emoções dos outros. São reconhecidas como habilidades importantes para solucionar desafios do dia a dia e no contexto da sala de aula do Ensino Médio estão vinculadas à capacidade de concentração e à produção oral e escrita.

Quanto ao nosso segundo objetivo específico (*explicar a relação das crenças e das competências socioemocionais com ensino de LI*), observamos que os professores revelaram não terem tido acesso ao tema na formação inicial entretanto, vêm buscando de maneira altruísta ampliarem a sua formação para abranger de maneira adequada as competências socioemocionais, pois reconhecem que, ao colocá-las em ação, a sua prática foi enriquecida tornando o processo de ensino-aprendizagem da LI mais fluido para o aluno e para ele próprio, enquanto professor. A partir de algumas práticas desenvolvidas desde a formação inicial, uma das colaboradoras revelou que, através de trabalhos em grupo em que precisaram aprender a lidar com as diferenças, das experiências de estágios, onde alguns dos professores formadores deram a oportunidade de pôr em prática o que os professores em formação inicial haviam aprendido na teoria, foi possível desenvolver alguns saberes sobre as questões socioemocionais.

Com relação ao terceiro objetivo específico (*descrever como os professores buscam desenvolver essas competências em seus alunos de Ensino Médio*), os

colaboradores desta pesquisa apontaram que procuram promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador, considerando que o aspecto emocional humaniza o processo e torna as experiências com a LI mais motivantes para os alunos.

Os colaboradores revelaram que agem assim não apenas com a finalidade de enfrentar as barreiras das dificuldades próprias de aprender um novo idioma, mas para que ultrapassem os muros da escola, motivando seus alunos a superarem as dificuldades que são próprias da faixa etária e do cotidiano. Apesar de José não ter descrito objetivamente o que fazia para desenvolver as competências socioemocionais de seus alunos, ele sinalizou que, por meio das ações da disciplina Projeto de Vida, promove atividades voltadas à promoção da motivação de seus alunos.

Com este estudo, reforçamos o nosso entendimento do quanto as competências socioemocionais desempenham um papel significativo na formação docente, influenciando tanto no desenvolvimento do docente quanto na qualidade da educação que eles oferecem aos seus alunos. Entretanto, reconhecemos que a proposta de pesquisa com base na metodologia de crença é desafiadora, tendo em vista as variáveis que a caracterizam (Kalaja, 1995), podendo ser modificadas de um indivíduo para outro, de um contexto para outro, etc (Barcelos, 2001).

Contudo, entendemos também que, este viés de pesquisa possibilita a investigação e análise através de entrevistas direcionadas, dando aos entrevistados mais chances de narrarem suas histórias e ao pesquisador, a oportunidade de questionar, elaborar e refletir sobre suas experiências (Barcelos, 2001). Embora não tenhamos feito uso desses outros instrumentos por limitação de tempo para a realização da pesquisa, reconhecemos que são possibilidades para ampliar o entendimento sobre o tema.

Ademais, encontramos neste tipo de pesquisa material de orientação para professores em formação e seus formadores, aspectos que podem contribuir para nortear vivências em salas de aula, para motivar os professores e que, conseqüentemente, podem organizar e reavaliar suas metodologias a fim de promover uma educação pensada no ser humano, que o reconhece como ser social e emocional (Goleman, 2011).

Ainda, por meio da resposta de um dos colaboradores da nossa pesquisa, constatamos que a maneira como buscamos ou não contemplar as competências socioemocionais no cotidiano escolar pode refletir a presença ou ausência dessa

temática na formação docente inicial e/ou continuada. Verificamos também a importância de o professor ter uma postura inquieta ao reconhecer que envolver as emoções no processo de ensino-aprendizagem consiste em um aliado importante para o sucesso de todo o processo, uma vez que é impossível separar as emoções da cognição Barcelos (2015a).

Com este estudo, também podemos verificar que, contemplando os aspectos socioemocionais de maneira humana e motivadora em suas aulas, evidenciando que as competências socioemocionais trazem à educação o que está intrínseco ao ser humano, a partir do pressuposto que todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida (Goleman, 2011). Portanto, compreendemos que, ao abordarmos as emoções e desenvolvermos competências socioemocionais nos alunos, cumprimos o nosso papel maior de formar cidadãos mais confiantes de si e empáticos com os demais ao seu redor. Isso evidencia a necessidade de um ensino que vá além do conteúdo cognitivo, integrando o desenvolvimento emocional como parte essencial da formação integral do ser humano.

Entendemos que o professor não deve estar condicionado a compartilhar apenas aquilo que lhe foi oferecido em sua formação, nem tão pouco impedido de buscar novos conhecimentos que aperfeiçoem a sua prática. O professor deve ir em busca de ampliar seu repertório para promover uma educação responsável e que respeite não só as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos, mas principalmente que garanta o direito de pleno desenvolvimento dos aprendizes.

Em suma, defendemos neste estudo, que contemplar as competências socioemocionais na formação docente é fundamental para criar uma educação humanizada, que proporciona efetivamente aos professores e alunos não apenas seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas a construção de uma sociedade mais sensível, empática e resiliente.

## REFERÊNCIAS

ANDRETTA, Ilana; JUSTO, Alice Reuwsaat. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 50, 1º sem. de 2020, p. 104-113.

ARAÚJO, Ana Monique Moura. Das nuances e estruturas da Teoria acerca da Verdade Pragmática de William James. Filosofia e Ciências Humanas: **Consciência.org**. 2009. Disponível em: <https://www.consciencia.org/das-nuances-e-estruturas-da-teoria-acerca-da-verdade-pragmatica-de-willian-james>. acesso em: 31 de maio de 2024.

AZEVEDO, Mário. **A Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura**. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências, 1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In.: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1., nº. 1, p. 71-87, Belo Horizonte: Alab, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In.: **Linguagem e Ensino**. Pelotas, vol 7. nº 1., p.123-148, jan/jul 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf). Acesso em: 25/03/2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: STURM, Luciane; TOLDO, Claudia. **Letramento: Práticas de leitura e escrita**. Pontes Editora. Campinas, SP, 2015a. p.65-78.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In: Studies in Second Language Learning and Teaching, **SLLT**, v.5, n.2,p. 301-325, 2015b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283752746\\_Unveiling\\_the\\_relationship\\_between\\_language\\_learning\\_beliefs\\_emotions\\_and\\_identities](https://www.researchgate.net/publication/283752746_Unveiling_the_relationship_between_language_learning_beliefs_emotions_and_identities). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília:Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40\\_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf) . Acesso em: 23/07/2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12/03/2023.

BRASIL. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018b. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 23/04/2024.

BRUENING, Pamela. **Redação**. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/#:~:text=Nos%20Estados%20Unidos%2C%20em%201994,escola%20at%C3%A9%20o%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 16/07/2022.

CASEL, **Fundamentos do SEL**. 1994. Disponível em <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 12/07/2021.

FACCI, Marilda Gonçalves; EDIT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **Contribuições Da Teoria Histórico-cultural Para O Processo De Avaliação Psicoeducacional**. Psicologia USP, 2006, 17(1), 99-124. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v17n1/v17n1a08.pdf> . Acesso em: 01 de junho de 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1.ed. São Paulo: Editora: Parábolas, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional - A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Tradução Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KALAJA, Paula. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.191-204,1995.

MENEZES, Stella Ferreira; SILVA, Márcia Aparecida. Crenças de professores em formação sobre o que é aprender, ensinar e se tornar professor de língua estrangeira. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**. v. 7, n. 1. Número Especial: I Congresso Nacional de Estudos da Linguagem (CONELI), 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-626, 2012. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/21158>. Acesso em 03 de junho de 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

OLIVEIRA, Adriana Guimarães; RAMOS, Mônica Machado Neves. Self-regulated english language learning: Paths to the development of socioemotional skills. **Language teaching-learning in the 21st century**. São Paulo, Mentis Abertas, p.83-91, 2020.

OLIVEIRA, Késsia Maria Guimarães de. **As competências socioemocionais do professor em formação**: uma análise do currículo de um curso de licenciatura em Letras Inglês. 2023. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês), Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2023.

PAJARES, Francisco Manuel. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In GABRYS-BAKER, D.; BIELSKA, J. (Eds.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol, England: Multilingual Matters, 2013. p.3-28. Disponível em: <https://englishforbeachpurposes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/pavlenko-2013.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **A autoestima de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

SPERBER, Dan. **Explaining Culture - A Naturalistic Approach**. Blackwell Publish Ltd. Massachusetts, USA, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo - SP: Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 20/06/2023.

WALLON, Henry. O papel do "outro" na consciência do "eu". In: WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa (coletânea), 1973/1975, p.149-162.

WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p.3-12, 1986.

YIN, Robert Keith. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: [http://maratavarespsicitics.pbworks.com/w/file/fetch/74304716/3-YIN-planejamento\\_metodologia.pdf](http://maratavarespsicitics.pbworks.com/w/file/fetch/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf) acesso em: 08/07/2024.