

EMOÇÕES E CRENÇAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM QUEBRA-CABEÇAS COM PEÇAS LASCADAS

EMOTIONS AND BELIEFS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING: A DENTED-PIECE PUZZLE

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins¹

¹ *Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR, Brasil*
<https://orcid.org/0000-0002-2613-2680>
amsgmartins@gmail.com

Recebido em 28 jul. 2021

Aceito em 22 nov. 2021

Resumo: Estudos sobre crenças tem se organizado a partir de perspectivas conhecidas pelo termo viradas: discursiva, dialógica, sociocultural e afetiva ou emocional e ecológica. Nessas linhas, o conceito de emoções também vem sendo incorporado como um construto interligado às crenças, capaz de influenciá-las e de ser influenciado por elas. Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que investigou as crenças de professores de inglês em formação sobre a pronúncia de inglês. A pesquisa foi realizada com 12 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil. O objetivo deste trabalho é mostrar crenças e emoções em dois grupos: a) as emoções contidas em metáforas conceituais processadas das falas dos participantes; b) as emoções expressas pelos participantes frente o aspecto paradoxal e contraditório de suas crenças. Os dados apontam uma profunda relação entre crenças, emoções e identidade, e destacam os sentimentos de medo, frustração, desconforto, alegria, satisfação, alívio e confusão. A análise indica dificuldades para lidar com os aspectos paradoxais e contraditórios das crenças no que diz respeito aos discursos e anseios pessoais. O trabalho pode contribuir com outras pesquisas que tratam de emoções no ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Crenças. Emoções. Pronúncia. Paradoxos.

Abstract: Studies on beliefs have been organized in different perspectives known as turns: discursive, dialogical, sociocultural, affective or emotional, and ecological. In these turns, the concept of emotions has also been incorporated as one related to beliefs, that is able to influence them and that may be influenced by them. This work presents a narrowed piece of a doctoral research that investigated beliefs of English teachers to be, about English pronunciation. The research was run with 12 undergraduate students of a Language Course Degree from a public university in the South of Brazil. The objective of this work is to present beliefs and emotions in two groups: a) emotions captured in the conceptual metaphors processed from the participants' speech; b) the emotions expressed by the participants as they got in contact with the paradoxical and contradictory aspect of their beliefs. The results indicate a deep relation between beliefs, emotions and identity and show feelings of fear, frustration, discomfort, happiness, satisfaction, relief, and confusion. It suggests that the participants have difficulties to deal with the paradoxical and contradictory characteristics of their beliefs, mainly related to their speech in opposition to their aspirations. This work may enrich research on emotions in teaching and learning foreign languages.

Keywords: Beliefs. Emotions. Pronunciation. Paradoxes.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos de crenças em LA foram iniciados nos anos 1990 e gradativamente foram ganhando corpo e maior destaque em pesquisas que tratam do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)¹. Os primeiros termos conceituais atribuídos ao que hoje conhecemos como crenças na LA (PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 2001), foram antes chamados de mini teorias de aprendizagem de língua de alunos (HOSENFELD, 1978), conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986), cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) e cultura de aprendizagem (RILEY, 1997).

Os anos 1990 também marcam o início das pesquisas em emoções no Brasil. Investigações desse tipo ganharam maior destaque com a virada afetiva promovida pelos trabalhos de Pavlenko (2005) e Dewaele (2010). A década de 2010 registra maior concentração de estudos que tratam das emoções de professores de LE, mas não se restringem a este corpus apenas. Ao invés disso, investigações que tratam de emoções em LA têm abordado conceitos como identidade, relacionamentos, contextos sociais, reformas educacionais e regulação de emoções (BARCELOS; ARAGÃO, 2019). De maneira geral, estudos que tratam de emoções se desenvolvem com o objetivo de conhecer as emoções dos participantes das pesquisas e de verificar a relação existente entre elas e as crenças dessas pessoas (BARCELOS; ARAGÃO, 2019).

A importância de pesquisar emoções na aprendizagem de LE remete a conceitos que tratam dos traços individuais de cada pessoa. Arnold e Brown (1999) propõem que o processo de aquisição de uma LE é significativamente influenciado pelos traços individuais da personalidade do aprendiz. Variáveis afetivas são outro conceito precursor dos estudos sobre emoções. Gardner e MacIntyre (1993) as definem como sendo as características emocionalmente relevantes capazes de

¹ Adoto o termo língua estrangeira (LE) como uma forma ampla de referir a uma nova língua sendo ensinada e aprendida. Apesar disso, destaco que estou ciente da existência de termos que carregam diferentes concepções de língua aplicados à diferentes contextos, como os originados dos pressupostos de Kachru (1985) com os círculos dos *World Englishes* (WE), das proposições de Jenkins (2000, 2006) e do *New Englishes* de Crystal (2003): o EIL (*English as International Language*), inglês como língua internacional (ILI); o EAL (*English as Additional Language*), inglês como língua adicional (ILA); e, o EIntraL (*English as an Intranational Language*), inglês como língua intranacional (ILIntra).

influenciar a forma como reagimos às diferentes situações. Larsen-Freeman (2001) também reforça essa mesma ideia de que os diferentes traços individuais de personalidade podem facilitar ou inibir a aquisição de LE.

Considerando a importância desses dois construtos teóricos, crenças e emoções; considerando o quanto eles estão integrados ao processo de ensino e aprendizagem de LI; e, o quanto ainda não os conhecemos nem reconhecemos as formas como eles podem ser explorados em sala de aula, apresento as reflexões trazidas aqui como necessárias e relevantes para o contexto de aprendizagem de LI. Apesar de mais de 20 anos já terem se passado da constatação de Scovel (2000) sobre estarmos lutando para compreender o funcionamento das emoções nesse contexto, entendo que a batalha ainda permanece real e verdadeira. Assim, o objetivo deste trabalho é mostrar emoções dos participantes, organizadas em dois grupos: a) as emoções contidas em metáforas conceituais processadas de suas falas; b) as emoções expressas pelos participantes frente o aspecto paradoxal e contraditório de suas crenças. Indiretamente, este trabalho também pretende contribuir com o avanço das pesquisas sobre o tema.

1 A PESQUISA

A pesquisa de doutorado que deu origem a este artigo (MARTINS, 2020) teve início na investigação das crenças de professores de inglês em formação e culminou no reconhecimento de algumas de suas emoções relacionadas à aprendizagem da pronúncia da língua inglesa (LI). Teve como objetivos: a) processar metaforicamente as crenças dos participantes; b) construir inventário metafórico dessas crenças; c) discutir e analisá-las a partir de suas características (BARCELOS, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2006; KRAMSCH, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2011; BARCELOS, 2015; WOLTERS, 2019), e d) dialogar de forma contextual com outros conceitos relacionados à pronúncia, trazidos nos dados dos participantes.

A hipótese da pesquisa foi pautada no aspecto paradoxal das crenças, apontado por Barcelos (2006, 2015). Nesse paradoxo, de um lado estaria a preferência dos participantes pela pronúncia parecida como a do falante nativo,

representada pelos modelos conhecidos como *Received Pronunciation*² (RP) e *General American*³ (GA), que até hoje prevalecem em contextos de ensino e de pesquisa de LI (RAIHAN; DETERDING, 2018). Do outro lado do paradoxo, estaria a retórica dos participantes em defesa do ensino e aprendizagem de LI com vistas ao conceito de inglês como língua franca (ILF) (JENKINS, 2000, 2006, 2015).

Os participantes da pesquisa foram 12 acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil, com idade entre 20 e 25 anos, No período em que os dados da pesquisa foram gerados (novembro e dezembro de 2019), seis deles (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) estavam no 5º. período do curso que tem oito semestres, e os outros seis estavam no 8º período, prestes a concluírem o curso (P7, P8, P9, P10, P11 e P12). Sobre o nível de inglês, P3, P4 e P5 afirmaram ter inglês intermediário e todos os outros disseram ter nível avançado de inglês.

1.1 Bases metodológicas, instrumentos e procedimentos de pesquisa

A metodologia de pesquisa adotada para a investigação que originou este artigo se enquadra no paradigma interpretativista (FLICK, 2009), que prevê uma ligação entre a diversidade dos participantes e a reflexividade do pesquisador. Sobre as abordagens metodológicas usadas em estudos de crenças, este trabalho se enquadra na abordagem contextual de Barcelos (2001, 2006) com destaque às características da virada dialógica (KALAJA *et al.*, 2018). Quanto à metodologia usada para processamento e organização dos dados em categorias de metáforas, foram usadas as orientações de Lakoff e Johnson (2003), que se pautam na flexibilização e nas ações de esconder e destacar conceitos. A decisão pelo processamento metafórico foi motivada pela indicação de Kalaja *et al.* (2018) para inserção de novos procedimentos metodológicos em pesquisas contextuais sobre crenças. Considerando o papel da linguagem no reconhecimento e articulação das

² Termo introduzido em livros e dicionários na Inglaterra, nos anos 1870, para designar a pronúncia correta; amplamente usado pela classe média no sul do país, especialmente em Londres e nas localidades vizinhas.

³ Termo originado nos anos de 1920 e popularizado na década seguinte, para designar a pronúncia de inglês praticada entre colonizadores norte-americanos e nativos americanos.

crenças e emoções, e que nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 2003), os pressupostos da metáfora conceitual permitiram acessar formas inconscientes do pensamento dos participantes.

Os três instrumentos de pesquisa usados para geração de dados foram: ficha de identificação dos participantes, preenchida no início de cada entrevista; entrevistas semiestruturadas (FONTANA; FREY, 2000) realizadas individualmente com cada participante; e dois círculos de diálogo (PRANIS, 2010; ZEHR, 2015) realizados conforme o período dos participantes no curso. O uso do círculo de diálogo, que tem origem na Justiça Restaurativa (JR), foi determinante para que as emoções dos participantes fossem perceptíveis no processamento metafórico dos dados.

As entrevistas foram organizadas em 20 perguntas (experiências de aprendizagem de LI, emoções em situações de fala e de aprendizagem da pronúncia, opiniões sobre boa a pronúncia e sua importância). Sendo de caráter flexível (FONTANA; FREY, 2000) umas entrevistas tiveram mais perguntas de desdobramento que outras. A mais curta durou 21 minutos e 40 segundos e a mais longa durou 43 minutos e 01 segundo. Juntas, as 12 entrevistas somaram seis horas de duração.

Quanto aos círculos de diálogo, um foi feito com os acadêmicos do 5º período e outro com os do 8º período. Trata-se de um recurso de interação adaptado do Círculo de Construção de Paz (CCP) (PRANIS, 2010; ZEHR, 2015), usado como ferramenta de trabalho nas práticas de JR. Na pesquisa a que este artigo se refere, o círculo de diálogo promoveu escuta ativa e acolhedora entre os participantes, sobre suas diferentes opiniões a pronúncia de LI e ofereceu ambiente seguro para que todos pudessem expor suas ideias. As rodadas de conversa que constituíram os círculos de diálogo traziam trechos extraídos das entrevistas como ponto de partida para o diálogo, com isso os participantes foram comentados por eles mesmos. As rodadas de conversa do círculo de diálogo feito com os acadêmicos do 5º período tiveram duração total de 27 minutos e 23 segundos. As do círculo de diálogo feito com os acadêmicos do 8º período tiveram duração de uma hora, 15 minutos e 18 segundos.

Os dados gerados através da ficha de identificação dos participantes foram organizados em quadros e posteriormente subsidiaram a análise dos dados gerados

pelas entrevistas e pelos círculos de diálogo. Os dados gerados de forma oral (entrevistas e diálogos) foram transcritos e as falas dos participantes obtidas nas entrevistas foram processadas metaforicamente (LAKOFF; JOHNSON, 2003). O processamento metafórico foi feito em 5 etapas: 1) transcrição; 2) primeira leitura e organização dos resultados em quadros, por participante, com excertos de fala e possíveis interpretações metafóricas para elas; 3) segunda leitura dos dados e conferência das interpretações metafóricas, que poderiam ser do tipo estrutural, orientacional, ontológica, convencional ou imaginativa (LAKOFF; JOHNSON, 2003); 4) organização dos dados (excertos e possíveis metáforas) em diferentes assuntos, de forma que eles resultaram em 11 categorias; 5) seleção das categorias que deveriam ser mantidas (aprender a pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo); 6) conferência dos excertos e do processamento metafórico, ajustes dos termos usados nas metáforas, considerando os elementos conhecidos por domínio fonte e domínio alvo (LAKOFF; JOHNSON, 2003).

1.2 Pressupostos teóricos

Os dados trazidos aqui estão pautados em três pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa onde as emoções dos participantes foram conhecidas, a partir de suas crenças: crenças, emoções e pronúncia de LE.

Conhecer e reconhecer crenças e emoções em sala de aula de LE tem sido considerado um recurso importante, uma vez que elas permitem conhecer o comportamento e as estratégias dos estudantes de LE (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987); verificar a relação entre a ansiedade dos alunos e suas crenças (HORWITZ, 1987), compreender a relação professor-aluno (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), articular com as divergências entre teoria e prática no processo de aprendizagem de LE (BARCELOS, 2007) e articular com o caráter relacional das atividades de ensino e de aprendizagem, com atenção às emoções dos atores desse processo (BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

Com base em Pajares (1992), as crenças são fundamentadas em um pressuposto existencial, permitem alteração da realidade, são compostas por carga afetiva e avaliativa e são apoiadas na memória episódica das pessoas. A definição de crenças trazida por Barcelos (2015) explica que elas são

dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, potencialmente paradoxais e dialógicas, isto é: elas são sociais e individuais, compartilhadas, diversas e uniformes; e constituem um sistema dinâmico complexo que é interrelacionado, integrado, não linear, multidimensional e multifacetado.⁴ (BARCELOS, 2015, p. 304, 305)

Da perspectiva teórico metodológica, os estudos de crenças têm sido organizados, analisados e realizados por vieses distintos. Entre as abordagens metodológicas mais conhecidas, temos a organização de Kalaja (1995): convencional e discursiva; a de Barcelos (2003), que as apresenta em três grupos: normativa, metacognitiva e contextual; a de Bernat *et al.* (2009): psicocognitiva, sociocultural e ecológica; a de Kalaja *et al.* (2016) que as apresentam em dois grupos: tradicional e contextual. A abordagem contextual, é caracterizada pelo uso de diferentes instrumentos de coleta e de diferentes procedimentos de análise dos dados, com ênfase ao contexto da pesquisa, às interações sociais e às histórias e experiências. A abordagem contextual compreende linhas de pesquisa chamadas de viradas: discursiva, dialógica, sociocultural, afetiva ou emocional, e ecológica ou da complexidade (KALAJA *et al.*, 2018).

Na abordagem contextual, a virada discursiva destaca o discurso de modo que a linguagem é fundamental para reconhecimento e emergência das crenças e das divergências existentes entre elas e as ações. Desse prisma as crenças são construídas discursivamente. A virada dialógica também é tida como discursiva e se apoia nos círculos de Bakhtin (1981). Assim, antes de serem consideradas propriedades individuais, as crenças são compartilhadas e refletem as diferentes vozes que as constituem. Essa virada se relaciona com a sociocultural, que é ancorada nas teorias de Vygotsky (1978) e se estabelece no espaço de construção e de mediação de crenças, promovido pela interação social. A virada afetiva ou

⁴ Todas as traduções usadas no corpo do texto são de responsabilidade da autora. Suas versões originais serão sempre colocadas em nota de rodapé. *dynamic and emergent, socially constructed and contextually situated, potentially paradoxical and dialectal, that is: They are social and individual, shared, diverse and uniform; and constitute a complex dynamic system that is interrelated, embedded, nonlinear, multidimensional and multilayered.*

emocional é originada nos trabalhos de Pavlenko (2005) e Dewaele (2010). Nessa linha, a relação entre crenças e emoções ganha destaque com a premissa da ação das emoções sobre o fortalecimento ou o enfraquecimento das crenças, atribuindo às crenças uma dimensão afetiva. Na virada ecológica ou da complexidade, as crenças são tratadas sob duas dimensões: a cognitiva e a afetiva, ambas agindo sobre a motivação, a atitude e os processos de ensino e de aprendizagem de LE.

Neste trabalho, as crenças serviram para representar a forma de pensar dos participantes da pesquisa sobre a pronúncia de LI. Essa aplicação está diretamente ligada ao conceito de crenças adotado na pesquisa, com base nas características trazidas por Barcelos (2006, 2015), Barcelos e Kalaja (2006), Dufva (2006) e Wolters (2019):

uma forma de pensamento que se caracteriza por ser social e individual, dinâmico e emergente, socialmente construído e contextualmente situado, experiencial, mediado, paradoxal e contraditório, dialógico, além de poder ser inconsciente. (MARTINS, 2020)

Para melhor compreender a ação conjunta e não linear dessas características, apresento um diagrama que ilustra sua integração com as experiências resultantes da fala dos participantes, que através da linguagem revela seu sistema conceitual:

Diagrama 1 – Entrelaçamento de características das crenças



Fonte: Martins (2020)

O Diagrama 1 traz no centro o sistema conceitual humano caracterizado por se tornar conhecido através da linguagem. Em fonte minúscula, ao redor do sistema conceitual estão algumas características das crenças e em fonte maiúscula estão as experiências resultantes da fala dos participantes. A interação entre as características e o resultado das experiências dos participantes prevê uma movimentação que pode ser intermitente e pode não percorrer todas as marcas do diagrama. Assim, uma interação social pode resultar no afloramento das crenças, mas não necessária ou obrigatoriamente conduzir ao compartilhamento delas, por exemplo. Com isso, conforme indica o colchete na base do Diagrama 1, nosso sistema de crenças é dinâmico, complexo, não linear, integrado, multifacetado e multidimensional.

Estudos que tratam das emoções de professores e de seu bem-estar (MERCER *et al.*, 2016) e que dizem respeito as emoções deles sobre o ensino e sobre seus alunos (RUOHOTIE-LYHTY *et al.*, 2017) têm apresentado o conceito de emoções como sendo complexo e difícil para se definir, de forma que se pode dizer que há tantas definições de emoções quanto há diferentes tipos delas. Interagir com elas e nominá-las também não é uma tarefa fácil ao passo que nem sempre conseguimos colocar nossas emoções em palavras. Três termos, porém, têm sido usados para denominar esse conceito: afeto, emoções e sentimentos.

Para Arnold e Brown (1999), afeto pode ser usado como termo guarda-chuva que abarca emoção, sentimento, humor, atitude, valor, julgamento, personalidade e variáveis individuais de cada um. Trata-se de um conceito que pode condicionar o comportamento humano e influenciar a aprendizagem de línguas. Para Maturana (2001), emoções são uma disposição para ação nas dinâmicas relacionais. Com isso, emoções são processos dinâmicos relacionados às crenças e ações, e que podem ser observados no contexto de aprendizagem. Essa concepção se distancia do entendimento de que as emoções seriam o estado psicológico das pessoas independente do contexto. Para Kalaja (2003), os sentimentos são articulados no discurso como parte do domínio da linguagem, que permite que as pessoas construam seus mundos, coordenem suas ações e alcancem autoconhecimento. Eles pertencem ao domínio da interpretação e da explicação e constituem uma

reflexão discursiva. Então, através da linguagem as crenças se encontram enredadas com as emoções.

A relação existente entre emoções e crenças tem sido mais explorada a partir de estudos como os de Barcelos (2015) e Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018), que consideram que os dois construtos teóricos são parte do processo de interpretação pelos qual os professores passam ao dar sentido a suas experiências e práticas. Essa concepção está pautada no fato de que emoções e crenças atuam em uma relação de reciprocidade e de interdependência (HANNULA *et al.*, 2004), de modo que as emoções carregam indícios das crenças. As emoções podem moldar, criar e alterar as crenças de modo a torná-las mais resistentes às mudanças (FRIJDA *et al.*, 2000).

A pronúncia de LE, terceiro construto teórico deste trabalho, é objeto de movimentos de pêndulo que representam maior e menor interesse em desenvolver pesquisa sobre esse conceito (JONES, 2012; THOMSON; DERWING, 2015). Neste artigo, tratarei apenas da relação entre pronúncia, identidade e emoções.

Uma das razões que enfatizam a importância da pronúncia em LE está atrelada a relação que o conceito tem com a construção da expressão de quem somos (DALTON; SEIDLHOFER, 1994), mesmo que de maneira inconsciente. Com isso, tem-se um grau de interferência mútua na relação entre pronúncia e identidade, que passou a ser mais estudada na virada social, impulsionada por Firth e Wagner (1997). A proposta de Hall (2006) de tratar identidade como um processo de identificação em andamento vem fortalecer o caráter formativo de identidade aplicado aos estudos sobre aprendizagem de LE. Leffa (2012) apresenta três dimensões de construção de identidade: geográfica, histórica e dialética, a partir das práticas discursivas.

Nesse sentido, a pronúncia pode ser considerada parte de um conjunto de elementos que integram o processo de identificação de uma pessoa, como também o são as suas expressões faciais, sua postura, seu jeito de andar e outras formas de se comunicar. Através da pronúncia, que engloba o tom de voz, o ritmo da fala e o sotaque, por exemplo, as pessoas podem conhecer aspectos individuais e sociais que fazem parte da identidade daquele que fala. Conforme Dalton e Seidlhofer (1994), esse é o resultado do julgamento feito pela pessoa que ouve. Ou seja,

pronunciar uma LE de uma maneira ou de outra contribui com a construção da identidade de um falante.

A pronúncia também é importante porque representa o aspecto que mais parece alterar as emoções dos alunos de LE. Conforme Scovel (2000), as emoções, por sua vez, juntamente com outras variáveis afetivas são a área menos compreendida por pesquisadores que investigam a aprendizagem de LE. É sabido, porém, que “as emoções são essenciais para uma compreensão melhor das identidades dos professores e da transformação de seus eus” (BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

2 CRENÇAS E EMOÇÕES – UM QUEBRA-CABEÇAS COM PEÇAS LASCADAS

Nesta seção trarei fragmentos de emoções embutidas, concebidas e afloradas nas e das crenças dos participantes. Primeiramente, apresentarei metáforas que abarcam as emoções e em seguida abordarei as emoções dos participantes ao relatar suas experiências com a LE e ao entrar em contato com suas crenças.

2.1 Emoções a partir de metáforas conceituais

O inventário metafórico de crenças dos participantes do 8º período do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, apresenta as seguintes metáforas na categoria aprender a pronúncia: é encarar frustrações, enfrentar e vencer uma situação perigosa, estar na frente em uma corrida, exercitar uma musculatura, fazer ajustes e vencer obstáculos. Em todas essas metáforas é possível depreender a emoção que permeia as ideias de esforço, empenho e luta encontradas nos domínios fontes dessas metáforas (frustração, situação perigosa, corrida, exercitar musculatura, vencer obstáculos). As emoções podem ser vistas de maneira paradoxal, por conta de sentimentos ruins representados pelas frustrações, em um contexto que também traz satisfação por vencer dificuldades e alcançar vitória, por exemplo. O aspecto paradoxal é uma característica de crenças estabelecida por Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2006), que se mostrou como sendo predominante na pesquisa, e que também caracteriza a hipótese da pesquisa.

A categoria de metáforas falante nativo mostra a metáfora de P8, para quem ter a pronúncia parecida com a de um falante nativo é encarar um conflito emocional e uma mochila pesada nas costas. É como se ter uma determinada pronúncia, provocasse no falante um conflito emocional ocasionado por seus conceitos sobre si mesmo, sobre sua cultura e sobre a percepção que os outros podem vir a ter sobre quem esse falante é. Tal conflito emocional é promovido tanto pela pronúncia que se parece com a de um falante nativo quanto pela pronúncia que não se parece. Ambas trazem em si indicativos da identidade daquele falante.

Na categoria pronúncia, também é possível desenvolver uma linha de interpretação com vistas às emoções de P10, para quem a pronúncia é um elástico. Nos dados desse participante elástico faz alusão ao conceito de inteligibilidade que permite puxar a pronúncia para cá ou para lá. De igual forma, a flexibilidade na pronúncia representada pelo elástico também é aplicada ao conceito de identidade através da metáfora pronúncia é uma fantasia, do mesmo participante. Nesse sentido, é como se produzir uma determinada pronúncia desse ao falante uma fantasia equivalente a ela. Ou seja, a partir da pronúncia a identidade do falante seria também flexibilizada, o que equivale a dizer que o conceito de autoimagem (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; JONES, 2012) do falante é modificado. Para Barcelos e Aragão (2018), as identidades e transformações dos eus, neste caso as fantasias, são entendidas pelas emoções. É através das emoções, que se pode compreender as escolhas por essa ou aquela fantasia do falante. Essa relação age sobre o processo de construção de identidade em uma medida em que as emoções podem modificar a forma básica que um falante tem sobre a sua própria identidade (GUIORA, 1972).

Na mesma categoria de metáforas, pronúncia é um mistério, de P8, culmina no sentimento de medo. Ela foi processada da fala desse participante sobre o uso do alfabeto fonético como sendo um recurso que ajuda a desvendar a pronúncia, que por sua vez ocupa um lugar misterioso em seu sistema conceitual. Somada à metáfora pronúncia é um monstro essa ideia se consolida no sentimento de medo que P8 tem diante do desconhecido, a pronúncia, e diante de sua própria identidade.

O entendimento de que as crenças têm caráter paradoxal também pode ser estendido às emoções dos participantes, exibindo assim algumas peças lascadas do

quebra-cabeça. Nos dados, as emoções não se restringem a sentimentos negativos, conforme antecipado pelas metáforas de P10. Elas também se apresentam de forma positiva, conforme a metáfora de P7 pronúncia é um remédio, ela “ajuda você a sentir mais confortável com a língua⁵” (fala de P7 da entrevista semiestruturada – 00:09:06). Para P7, a pronúncia traz alívio para uma situação de tensão emocional representada pelo uso da LE. Então, as emoções provocadas pela pronúncia podem ser a razão do medo e ao mesmo tempo o seu remédio. Esse é um exemplo da forma como as crenças e as emoções se relacionam (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018) e nos permitem conhecer a maneira como os alunos interagem entre si, com o professor e com o conteúdo. Ainda, como eles lidam com suas estratégias de aprendizagem e como entendem suas identidades.

2.2 Emoções a partir das experiências e contato com as crenças

Na perspectiva da síntese experiencialista (LAKOFF; JOHNSON, 2003) e considerando a característica experiencial das crenças, a história de aprendizagem e de uso da LI por P3 é marcada pelo sentimento de alegria e oferece interpretações muito claras de verdade ao seu sistema conceitual. Ela aprendeu inglês com as aulas do ensino básico regular e com o aplicativo Duolingo. Logo que fez 18 anos P3 realizou uma viagem para a Itália e a Polônia, e pode usar a LI para interagir com outros falantes não nativos da LI. Sua alegria é vista na narrativa sobre o dia em que se perdeu durante a viagem e para se localizar, conversou em inglês com uma moça do quiosque de sorvete. P3 ficou feliz porque a moça entendeu sua necessidade e ela entendeu as explicações e direções que recebeu. Em contrapartida, P3 registrou seu desconforto ao falar inglês em algumas aulas de seu curso de graduação e apontou que tal desconforto se refere à imagem que tem de si própria, do ambiente, da relação com o professor e com o conteúdo estudado. No círculo de diálogo, P3 destacou:

⁵ A transcrição das entrevistas e dos círculos de diálogo deste trabalho preserva características da oralidade dos participantes.

Também acredito, concordo com P4 que fala sobre esse medo. Eu acredito que ele é uma das maiores barreiras quando a gente começa a aprender o inglês, porque a gente sente, né, vergonha de... meu Deus, estou falando errado? Estou falando certo? (fala de P3 do círculo de diálogo – 00:02:19)

A crença de que o medo constitui uma barreira faz alusão ao alerta de Dewey (1933), que indica que as crenças relacionadas a emoções e identidades, as chamadas *pet beliefs*, são mais difíceis de modificar.

No que diz respeito às emoções dos participantes da pesquisa quando entraram em contato com suas crenças, destaco o sentimento de desconforto promovido pelo conflito entre os conceitos teóricos com os quais estavam lidando. Tal conflito poderia ser exemplificado com a corroboração da hipótese da pesquisa: os participantes apresentam retórica fundamentada nos conceitos de ILF e têm preferências pessoais voltadas para a pronúncia de LI parecida com a de falantes nativos. Há, porém, outros assuntos que evidenciam esse conflito teórico e as emoções advindas dele.

No início das entrevistas semiestruturadas, os participantes foram perguntados: “Pra você, o que é uma boa pronúncia?”. E, vários deram suas opiniões fazendo referência ao conceito de inteligibilidade (P2, P4, P7, P8, P10, P11, P12). De igual modo, todos responderam à pergunta: “O que você acha da sua pronúncia?”. A maior parte deles se referiu a sua própria pronúncia como sendo boa/ruim:

Eu sinto que eu devo melhorá-la. [...] Não diria que não é boa, mas não diria que está no nível que eu gostaria. (fala de P1, entrevista semiestruturada – 00:10:45)

Eu acho boa, eu sempre tento melhorar. (fala de P2, entrevista semiestruturada – 00:15:47)

Eu acho a minha pronúncia boa. (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:15:44)

Eu nunca avaliei, não sei. Eu tento ao máximo fazer como os professores explicam, assim, ou como às vezes eu vejo no dicionário, como eu acho que está ali no dicionário. Mas só que eu nunca cheguei a avaliar se, no geral, eu tenho uma boa pronúncia ou não. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:11:08)

Eu acho a minha pronúncia boa, perto do nativo, mas não é nativo. (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:06:22)

Acho que... hoje se for considerar, por enquanto acho que é a minha parte mais fraca no inglês. Eu não considero ‘ela’ ruim, mas... eu tive uma recepção positiva a ela, só que quanto mais eu vou trabalhando com a língua, mais eu vou aprendendo da língua, mais eu percebo que tem algumas nuances bem específicas do inglês que eu não consegui adquirir ainda. (fala de P8, entrevista semiestruturada – 00:17:20)

Normalmente eu acho boa, quando eu não estou nervoso ou quando eu não me deixo levar pelo emocional, eu acho que eu consigo ter uma pronúncia muito boa e, às vezes, até parecida

com falantes nativos, sabe. Mas no geral, boa. (fala de P9, entrevista semiestruturada – 00:11:15)

Como a grande maioria das pessoas quase sempre consegue me entender, eu acho que ela é boa. (fala de P10, entrevista semiestruturada – 00:12:10)

Vamos lá, como que eu considero a minha pronúncia? Eu considero ‘ela’ boa, é comunicável, assim. Acho que a minha pronúncia é boa pelo fato de pessoas me entenderem. (fala de P11, entrevista semiestruturada – 00:15:44)

Eu acho boa. Não é perfeita, mas é boa. (fala de P12, entrevista semiestruturada – 00:04:53)

Porém, conforme as entrevistas foram se desenvolvendo, alguns participantes se sentiram desconfortáveis ao usar as palavras boa/ruim, certa/errada para qualificar uma pronúncia, como indica P11: “Eu não gosto da palavra certo e da palavra errado. Não sei, eu me sinto incomodada sendo professora de inglês, e falando assim na frente de uma sala de aula.” (fala de P11, quarta rodada do círculo de diálogo – 00:19:17).

Então, o recurso “entre aspas”, que caracteriza uma lasca nas peças do quebra-cabeça, surgiu na retórica dos participantes como se vê na fala de P3: “Eu nunca pensei que a gente precisasse treinar essa musculatura para poder ter... não ter uma boa pronúncia, né, abre aspas, boa pronúncia.” (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:11:15). Ele continua: “É difícil, né, medir isso, ter uma boa pronúncia. Eu não sei, eu não gosto de falar que tem o certo e tem o errado, tem a pronúncia boa ou a pronúncia ruim.” (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:13:59). O mesmo se vê na fala de P12: “às vezes a gente pode entender o que a pessoa tá falando e não necessariamente a pronúncia dela é boa, entre aspas.” (fala de P12, quinta rodada do círculo de diálogo – 00:33:43).

O termo “inteligível” surgiu como uma outra alternativa aos pares de adjetivos bom e ruim, certo e errado: “Mas eu mantenho o meu ponto de que não existe uma pronúncia certa, porém eu compreendo a ideia de uma pronúncia boa ou ruim no sentido de inteligível ou não.” (fala de P8, terceira rodada do círculo de diálogo – 00:14:21). O termo “adequada” também foi um recurso: “Sim, eu acho que essa questão, realmente, de pronúncia é boa... é complicado realmente definir o que é uma pronúncia boa, mas é claro que eu também vejo como pronúncia adequada, né.” (fala de P7, sexta rodada do círculo de diálogo – 00:38:45).

Entre todos os participantes, P11 foi quem mais evidenciou seu conflito e emoções de desconforto ao entrar em contato com os aspectos contraditórios e paradoxais de suas crenças. Depois de ter se expressado muitas vezes sobre certo e errado, bom e ruim, ela diz:

Então, eu não sei se eu tô sendo hipócrita, eu não sei, na verdade, se eu sou hipócrita de falar que eu não gosto que exista uma pronúncia certa ou errada. Mas eu gosto que corrijam a minha pronúncia, e eu corro muito atrás de dicionários para saber como que as palavras são pronunciadas, pra não levar pra sala de aula uma pronúncia inadequada. (fala de P11, segunda rodada do círculo de diálogo – 00:12:00).

Ao entrar em contato com suas crenças (que se moviam firmemente para uma direção), e com suas vontades pessoais (que se moviam para outra direção) o sentimento de desconforto ficou bastante evidente nos dados da pesquisa. Temos então, mais uma peça lascada no quebra-cabeça das crenças e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados trazidos neste trabalho mostram o afloramento de emoções em decorrência do reconhecimento de crenças em um processo de interação linguística. Eles também evidenciam o caráter de reciprocidade e interdependência existente entre esses dois conceitos: crenças e emoções, especialmente emoldurados pelo aspecto paradoxal existente em ambos. Neste trabalho, o conflito conceitual e emocional decorrente dos termos certo e errado, bom e ruim se apresentaram a partir da resistência dos participantes em usar tais adjetivos para se referirem à pronúncia.

Na perspectiva que caracteriza as crenças nesta pesquisa, o caráter paradoxal e contraditório delas pode ser entendido como o protagonista do sentimento de desconforto e de confusão emocional vivido pelos participantes ora revelado através das metáforas conceituais processadas de suas falas, ora por suas falas diretas. Nesse mesmo sentido, as crenças discutidas aqui revelaram sentimento de medo, desconforto, frustração, satisfação, alegria, alívio e ainda confusão.

O desconforto dos participantes ao lidar com o conflito conceitual e emocional no qual estão inseridos também pode ser representado pela figura do quebra-cabeças com peças lascadas, de modo que conceitos e emoções não se encaixam.

Porém, trago mais uma metáfora como alerta para a necessidade de acomodar os aspectos paradoxais e contraditórios contidos nas crenças e nas emoções em contexto de aprendizagem de LI: dois fios desencapados. É importante considerar e lidar com a necessidade de atenção para o bem-estar dos envolvidos nesse processo (MERCER *et al.*, 2016).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. n.p.
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second language learning and teaching**, [s. l.], n. 2, p. 301-325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R.C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Middletown: Springer, 2006. n.p. v. 7.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to beliefs about SLA revisited. **System**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 81-289, 2011.
- BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. In: **EMOTIONS in Second Language Teaching**. [S. l.]: Springer; Cham, 2018. p. 109-124.
- BERNAT, E.; CARTER, N.; HALL, D. Beliefs about language learning: Exploring links to personality traits. **University of Sydney Papers in TESOL**, [s. l.], v. 4, n. 4, 2009.
- BROWN, D. H. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J., RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching – an Anthology of Current Practice**, New York: Cambridge University Press, p. 9-18, 2012.
- DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: OUP, 1994.
- DEWAELE, J. M. **Emotions in multiple languages**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath, 1933.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Middletown: Springer, 2006. p. 37-54. v. 7.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. Edição. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: From structured questions to negotiated text. **Handbook of qualitative research**, [s. l.], v. 2, n. 6, p. 645-672, 2000.

FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S.R.; BEM, S. (Eds). **Emotions and belief: How feelings influence thoughts**. Cambridge University Press, 2000.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. **Language teaching**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1-11, 1993.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese de Doutorado. p. 340, University of Lancaster, 1994.

GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. **Foreign Language Annals**, Washington, v. 29, n. 3, p. 387-395, 1996.

GUIORA, A. Z. Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts. **Comprehensive Psychiatry**, v. 13(2), p. 139-150, 1972.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANNULA, M., EVANS, J., PHILIPPOU, G., ZAN, R. Affect in mathematics education - Exploring theoretical frameworks. *In*: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS UNVEILING THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE LEARNING BELIEFS, EMOTIONS, AND IDENTITIES EDUCATION. 28., 2004, [s. l.]. **Proceedings [...]**. [S. l.: s.n.], 2004. p.107-136.

HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice-Hall International, 1987. p. 119-129.

HOSENFELD, C. Students' Mini Theories of Second Language Learning. **Association Bulletin**, [s. l.], v. 29, n. 2, 1978.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: OUP, 2000.

JONES, R. H. Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *In*: RICHARDS, J., RENANDYA, W. A. (ed.). **Methodology in Language Teaching** – an Anthology of Current Practice. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALAJA, P. Research on students’ beliefs about SLA within a discursive approach. *In*: **Beliefs about SLA**. Dordrecht: Springer, 2003. p. 87-108.

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

KALAJA, P., BARCELOS, A. M. F., e ARO, M. Revisiting Research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. *In*: GARRET, P.; COTS, J. M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language Awareness**. New York: Routledge, 2018. p. 222-237.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M. Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. *In*: **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 8-24.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KRAMSCH, C. J. Metaphor and the subjective construction of beliefs. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Middletown: Springer, 2006. p. 109-128. v. 7.

KUMARAVADIVELU, B. **Language-learning tasks**: Teacher intention and learner interpretation. [S. l.: s. n.], 1991.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. *In*: BREEN, M. P. **Learner contributions to language learning**: new directions in research. Singapore: Pearson Education, 2001. p. 41-64.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas** - Novos Olhares. [S. l.: s. n.], 2012. p. 51-81. v. 2.

MARTINS, A. M. S. G. F. **Crenças de acadêmicos de Letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual**: lentes que revelam um paradoxo. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MATURANA, H. R. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MAGRO, C; PAREDES, V. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MERCER, S.; OBERDORFER, P.; SALEEM, M. Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. In: **Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching**. Cham: Springer, 2016. p. 213-229.

OXFORD, R. L. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. **Document Resume**, [s. l.], p. 73, 1990.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, [s. l.], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

RUOHOTIE-LYTHY, M.; KORPPI, A.; MOATE, J.; NYMAN, T. Seeking understanding of foreign language teachers' shifting emotions in relation to pupils. **Scandinavian Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 62, n. 2, p. 272-286, 2017.

SCOVEL, T. **Learning new languages: A guide to second language acquisition**. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

THOMSON, R. I.; DERWING, Tracey M. The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 326-344, 2015.

VYGOTSKY, L. S. Sociocultural theory. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WOLTERS, A. M. **A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada**. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

Sobre a autora

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Doutora (2020) e Mestre (2005) em Letras pela UFPR, Especialista em Língua Inglesa (2001) e Graduada em Letras Inglês (1993) pela UEM, desde 2012 é professora adjunta da UTFPR-CT em regime de dedicação exclusiva. É membro dos Grupos de Pesquisa Aquisição e Ensino de Língua Inglesa, e Estudos dos Sons da Fala, tem experiência em Linguística Aplicada e atua principalmente nos seguintes temas: crenças, emoções, pronúncia, ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professor de língua inglesa. Professora de língua inglesa há 30 anos, com trajetória que passa pelo ensino de educação infantil; ensino fundamental e médio, público e privado; escolas de idioma e ensino superior. Casada, mãe de 3 filhos (1990, 1995, 1997), sempre explorou o intercâmbio gerado por suas reflexões a respeito da prática docente e da maternidade. Em qualquer contexto, se preocupa em enxergar os seres humanos, suas relações, histórias e emoções com olhos espirituais.