



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



MARIA VITORIA ROVER BROCHARD DE CARVALHO

**AFETO E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Londrina
2022

MARIA VITORIA ROVER BROCHARD DE CARVALHO

**AFETO E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M332a Carvalho, Maria Vitoria Rover Brochard de.
AFETO E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA / Maria Vitoria Rover Brochard de Carvalho. - Londrina, 2022.
67 f. : il.

Orientador: Lilian Kemmer Chimentão.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2022.
Inclui bibliografia.

1. formação do professor - Tese. 2. competências socioemocionais - Tese. 3. ensino e aprendizagem de inglês - Tese. I. Chimentão, Lilian Kemmer. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

MARIA VITORIA ROVER BROCHARD DE CARVALHO

**AFETO E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Profa. Dra. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Profa. Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 09 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, à minha mãe Márcia, ao meu pai Augusto, e ao meu irmão, Diogo, que sempre me deram afeto e suporte. Dedico este trabalho também aos meus avós, Marlene, Aristeu e Luci, que sendo professores, me inspiraram e incentivaram a seguir a carreira e me dedicar também a pesquisa.

Agradeço à minha família e aos meus amigos que sempre me incentivaram e acolheram em momento difíceis. Agradeço ao Instituto Cultural Brasil Estados Unidos, onde trabalho, e a toda equipe de professores e funcionários, que tornaram possível esse trabalho ser realizado em um contexto de pandemia e desafios pessoais.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão, e coorientadora Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi que dedicaram seu tempo e tiveram muita paciência ao longo desses três anos. Agradeço também a Profa. Dra. Josimayre Novelli e Profa. Dra. Michele Salles El Kadri, componentes da banca de defesa.

RESUMO

Os currículos dos cursos de formação de professores de língua inglesa (LI) são bastante abrangentes, incluindo, por exemplo, temas da linguística, linguística aplicada, formação e prática docente, assim como aspectos léxico-gramaticais e fonológicos da língua, entre outros. No entanto, um tema que, embora presente em pesquisa, ainda não está implementado nos currículos de formação de professores de inglês no país é o papel do afeto no ensino e na aprendizagem de línguas. A relação entre professor e aluno na prática de sala de aula e a aprendizagem socioemocional têm ganhado maior visibilidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), documento normativo que evidencia a abordagem de competências socioemocionais em todos os componentes curriculares, incluindo a LI. Com o objetivo de promover uma formação relevante com foco em ensino de inglês e habilidades socioemocionais a partir de uma perspectiva reflexiva (SCHÖN, 1983), abordando o ensino de aspectos socioemocionais (ZINS; ELIAS, 2007), o conceito de *rapport* - a relação do aluno-professor (TICKLE-DEGNEN; ROSENTHAL, 1990), da mediação semiótica (HASAN, 2002), da aplicação da ética do cuidado (NODDINGS, 2002) e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino descritas na BNCC (BRASIL, 2018), foi proposto o desenvolvimento de um *e-book* para a formação inicial e continuada de professores. O presente artigo traz a apresentação do *e-book* e relata uma formação *online* com caráter de estudo-piloto realizada com 15 professores de inglês, no ano de 2021. A pilotagem do *e-book* por meio da formação, a produção dos participantes dela decorrente, bem como as respostas de questionário aplicado aos participantes foram analisados para chegar aos resultados da presente pesquisa. Para análise dos dados oriundos do questionário, utilizou-se a Análise Paradigmática e Sintagmática - APS (REIS, 2015). Os resultados indicam que foi possível evidenciar a incorporação de aspectos relativos: a) à **construção de *rapport***; b) ao desenvolvimento de **habilidades socioemocionais**, como *empatia* e *colaboração*; e c) à **mediação** (*significado, transcendência, individuação e diferenciação psicológica e competência*) (ABED, 2016) nas atividades elaboradas pelos participantes para o ensino de inglês. Conclui-se que os participantes puderam relacionar o ensino de inglês e a aprendizagem socioemocional por meio da observação de atividades sugeridas pelo *e-book*, da transposição didática e da reflexão acerca da própria formação.

Palavras-Chave: formação do professor; competências socioemocionais; ensino e aprendizagem de inglês.

ABSTRACT

The curricula of training courses for English language (LI) teachers are quite comprehensive, including, for example, themes of linguistics, applied linguistics, training and teaching practice, as well as lexical-grammatical and phonological aspects of the language, among others. However, a theme that, although present in research, is not yet implemented in the training curricula of English teachers in the country is the role of affection in language teaching and learning. The relationship between teacher and student in classroom practice and socio-emotional learning has gained greater visibility with the implementation of the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018), a normative document that highlights the approach of socio-emotional skills in all curricular components, including LI. With the aim of promoting relevant training focused on teaching English and socio-emotional skills from a reflective perspective (SCHÖN, 1983), addressing the teaching of socio-emotional aspects (ZINS; ELIAS, 2007), the concept of rapport - the relationship of the student-teacher (TICKLE-DEGNEN; ROSENTHAL, 1990), semiotic mediation (HASAN, 2002), the application of the ethics of care (NODDINGS, 2002) and the development of socio-emotional skills in teaching described in the BNCC (BRASIL, 2018), it was proposed the development of an e-book for the initial and continued training of teachers. This article presents the e-book and reports an online training with a pilot-study character carried out with 15 English teachers, in the year 2021. The piloting of the e-book through training, the production of the participants resulting from it, as well as the answers to the questionnaire applied to the participants were analyzed to arrive at the results of this research. To analyze the data from the questionnaire, the Paradigmatic and Syntagmatic Analysis - APS (REIS, 2015) was used. The results indicate that it was possible to demonstrate the incorporation of aspects related to: a) building rapport; b) the development of socio-emotional skills, such as empathy and collaboration; and c) mediation (meaning, transcendence, individuation and psychological differentiation and competence) (ABED, 2016) in the activities developed by the participants for teaching English. It is concluded that the participants were able to relate English teaching and socio-emotional learning through observation of activities suggested by the e-book, didactic transposition and reflection on their own training.

Keywords: teacher education; socio-emotional learning; ELT.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Compilação de referências no tema “educação socioemocional” no banco de dados da CAPES	12
Quadro 2 – Relação entre critérios de mediação e aplicação na implementação do <i>e-book</i>	42
Quadro 3 – Apresentação de conteúdo do e-book e formação em quatro etapas.....	45
Quadro 4 - Síntese das categorias e subcategorias derivadas dos dados do questionário	48
Quadro 5 - Apreciação do curso quanto aos Encontros Síncronos	53
Quadro 6 - Apreciação do curso quanto ao Material	54
Quadro 7 - Apreciação do curso quanto às contribuições percebidas.....	55
Quadro 8 - Apreciação do curso - Sugestões de aprimoramento	56
Quadro 9 - Dificuldades encontradas e reconfigurações sugeridas.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos do conceito de <i>rapport</i>	27
Figura 2 – As dez competências gerais da BNCC	32
Figura 3 – A árvore dos sete hábitos - O líder em mim.....	35
Figura 4 – Sumário do <i>e-book</i>	38
Figura 5 – Recorte da seção “ <i>Time to think</i> ” no <i>e-book</i>	39
Figura 6 – Recorte da seção “ <i>Connecting experience and ideas</i> ”	40
Figura 7 – Recorte da seção “ <i>Ideas and Practice</i> ”	41
Figura 8 - Atividade de reflexão na seção 2 sobre aprendizagem socioemocional	44
Figura 9 – Imagem da organização da plataforma.....	46
Figura 10 – Atividade elaborada pelo Grupo 1	51
Figura 11 – Atividade elaborada pelo Grupo 2	51

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL	19
2.2	O PAPEL DO AFETO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	20
2.3	<i>RAPPORT</i>	24
2.4	MEDIAÇÃO	28
2.5	EXPERIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	31
3	METODOLOGIA	36
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	36
3.2	APRESENTAÇÃO DO <i>E-BOOK</i>	37
3.3	IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO: UM CURSO PILOTO.....	43
3.4	MÉTODO ANALÍTICO: ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA (APS).....	47
4	ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	50
4.1	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES	50
4.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ONLINE	52
4.3	RELATO DA MINISTRANTE	56
5	CONCLUSÃO	58
	REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

Como parte da formação de professores de inglês no Brasil, muitos aspectos da língua, abordagens de aprendizagem e variadas metodologias de ensino são estudados. Em disciplinas como a Linguística Aplicada (LA), alunos-professores participam de discussões de áreas interdisciplinares, como psicologia e filosofia, que contribuem e complementam a sua formação pedagógica. Além de estudarem e refletirem sobre a docência, também passam por um período de estágio, com o desafio de tornarem-se professores e adquirirem confiança e experiência para lidarem com a realidade das escolas brasileiras. Um dos maiores desafios do estágio é o relacionamento que os professores em formação têm com seus alunos, o gerenciamento da sala de aula e do ambiente escolar (CASTAÑEDA-TRUJILLO; AGUIRRE-HERNÁNDEZ, 2018). Este aspecto, então, revela-se de grande importância para o sucesso do processo educativo. A relação entre professor e aluno vai muito além da dimensão cognitiva ou pedagógica (BOUTIN, 2017), ela é de natureza complexa e apresenta uma dimensão afetiva e emocional. Levando em consideração a formação do professor, como integrar tais dimensões na visão e prática do professor em formação?

A necessidade de adotar uma abordagem mais afetiva na educação aumentou nos últimos anos, visto que estudos têm demonstrado que o afeto tem papel importante no ensino e aprendizagem de línguas (ARNOLD, 1999; DEWAELE, 2005; MACINTYRE; GREGERSEN, 2012; SWAIN, 2013).

As abordagens humanistas e sociointeracionistas contribuíram ainda mais para o desenvolvimento de métodos e práticas que consideravam os pensamentos, sentimentos e emoções dos indivíduos como de vital importância para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (WILLIAMS; BURDEN, 1997). A primeira contribuiu para uma visão mais holística dos alunos, na qual os aspectos socioemocionais são altamente valorizados e a busca do indivíduo por significado pessoal é considerada relevante e poderosa para a educação humana. Tais abordagens estão ligadas ao interacionismo social, que afirma que nascemos em um mundo social; portanto, o aprendizado acontece através da interação com outras pessoas, atribuindo então às nossas emoções e sentimentos grande influência à maneira como aprendemos (TICKLE-DEGNEN; ROSENTHAL, 1990).

Uma análise realizada por Barcelos e Aragão (2018) conduzida com professores em formação inicial e continuada entre os anos de 2007 e 2017, revela que apenas 12 artigos relacionavam o termo emoções com a sala de aula de LI no Brasil.

Em uma pesquisa no banco de periódicos da CAPES¹, realizada em 31 de agosto de 2022, fazendo uso do termo ‘educação socioemocional’, encontramos cerca de 145 trabalhos entre os anos de 2017 e 2022. Utilizando o filtro “educação” restaram apenas 12 resultados. No quadro abaixo, podemos observar os onze trabalhos selecionados² organizados tipos de recurso (artigo, entrevista, dissertação ou tese), referência e uma breve síntese, a fim de conhecermos em qual direção a pesquisa acadêmica tem caminhado dentro desse tema nos últimos cinco anos.

Quadro 1 – Compilação de referências no tema “educação socioemocional” no banco de dados da CAPES

Tipo de Recurso Gênero acadêmico	Título e Autor(es) Referência	Síntese
Entrevista	CÓRDOVA PENA, A.; ALVES, G.; PRIMI, R. (2020). Habilidades socioemocionais na educação atual.	Entrevista realizada com Anderson Córdova Pena (Responsável Técnico pelo Desenvolvimento de Projetos da Gerência de Desenvolvimento Educacional do Senac), Gisele Alves (Gerente do eduLab21, Laboratório de Ciências para a Educação do Instituto Ayrton Senna (IAS)) e Ricardo Primi (Membro do Conselho Científico do eduLab21, Laboratório de Ciências para a Educação do IAS), define o termo habilidades ³ socioemocionais (um conjunto de características pessoais no âmbito das emoções e relações sociais em sua interação com pensamento e inteligência em três núcleos centrais: regulação e controle voluntário do comportamento e motivação; regulação emocional; e habilidades interpessoais) e indica impacto nos processos de ensino, aprendizagem e formação de alunos, como O Instituto Ayrton Senna busca mudança de mentalidade para um novo paradigma educacional. A entrevista elucida o impacto das competências socioemocionais na aprendizagem e formação de jovens para um novo mercado de trabalho, como a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira mais criativa e construtiva.
Artigo	CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. (2021). "Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula.	O artigo apresenta uma pesquisa de caráter documental que identifica as bases epistemológicas e marcos legais que sustentam a concepção de habilidades socioemocionais na BNCC assim como a análise de três materiais de educação socioemocional de editoras brasileiras, apresentando benefícios e riscos da adoção do conceito de habilidades sociais e emocionais e suas possíveis implicações na formação dos educandos e na atuação do professor. Os resultados indicam benefícios (advindos da necessidade emergente do desenvolvimento de aspectos da dimensão afetiva dos alunos) e

¹ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez78.periodicos.capes.gov.br/> - Embora seja um portal de periódicos, a busca resultou em outros tipos de textos para além de artigos.

² Um deles foi descartado da análise pois, apesar de aparecer no resultado das buscas do tema, a dissertação de AIRES (2021) busca compreender o papel da elaboração de um TCC na educação profissional técnica de nível médio, na área da saúde, divergindo do tema que buscamos analisar neste presente trabalho.

³ Entende-se que ao decorrer do trabalho, os termos habilidades e competências socioemocionais são usados intercambiavelmente, por serem sinônimos e diferentes fontes usarem ambos em equivalência.

		riscos (lacunas teóricas sobre aspectos histórico-culturais que constituem o sujeito) que promovem uma ideologia meritocrática que tende manter o status quo de uma sociedade produtora de desigualdade e adoecimento, assim como suas implicações na formação dos alunos e na atuação do professor. O estudo ainda aponta que atenção deve ser dada à formação de professores e exigências das escolas em aplicar materiais que não contemplam a abordagem sócio-histórica, que é fundamental pois apresenta componentes essenciais na constituição do indivíduo e da sociedade.
	PINHEIRO, V. <i>et al.</i> (2022) “Educação em tempos sensíveis.”	O texto apresenta o objetivo de refletir sobre as contribuições das competências sobre questões morais e socioemocionais para a educação no contexto da pandemia de Covid-19. Baseados em estudos da ética moral e habilidades socioemocionais, os autores propõem uma “práxis educativa que ofereça possibilidades de viver e conviver de forma ética e democrática no espaço escolar e em sociedade”.
	RODRIGUES, S.; LIMA, C. E.; OLIVEIRA, C. (2017). Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais.	O artigo investiga em que medida seria possível identificar, na atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os mecanismos que comprovem a existência de um projeto de governança educacional global, focando em temas como ensino de habilidades socioemocionais. O instrumento de análise usado foi o proposto por Charaudeau (2014). Concluindo que a OCDE tem posto em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global, constituindo os três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados; assim como os modos de governança cognitivo e normativo, concebidos por Woodward (2009).
	HEINEN, M. <i>et al.</i> (2021). Protocolo preventivo da terapia de regulação infantil: estudo piloto no ambiente escolar.	O artigo analisa e avalia os efeitos do protocolo preventivo da Terapia de Regulação Infantil (TRI-P) nas habilidades socioemocionais de crianças. 28 estudantes entre sete a nove anos de idade de uma escola particular no interior do Rio Grande do Sul participaram da pesquisa que aplicou a escala <i>Social Skills Rating System</i> para a avaliação de habilidades sociais e comportamentos problemáticos e <i>Emotional Regulation Checklist</i> para avaliar regulação e habilidade emocional. Baseado nos resultados, a autora conclui que há significativa melhora nos níveis de regulação emocional e diminuição de comportamentos problemáticos após a implementação de programas de habilidades socioemocionais, que refletem preocupação e cuidado com a saúde mental no ambiente escolar.
	BIDO, L. (2019). Metodologias ativas nas demandas educacionais contemporâneas: Uma discussão à luz dos processos constituintes da singularidade humana em Edith Stein.	O artigo objetiva discutir o uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O estudo analisa a utilização de metodologias ativas com alunos universitários e discute os resultados baseados na filosofia de Edith Stein, envolvendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a educação por valores com a busca de humanização dos processos de aprendizagem. Os resultados apontam que o uso de metodologias ativas numa perspectiva de desenvolvimento sócio emocional pode contribuir para a constituição da singularidade, aspecto fundamental, segundo Edith Stein, da estrutura da pessoa humana.
	VILALVA, S., LOHR, S. (2019).	O artigo investiga o relato verbal de crianças com idade de dois a cinco anos diante de situações-problema que trouxeram

	<p>Comportamento altruísta em crianças de dois a cinco anos de idade.</p>	<p>oportunidades para emissão de comportamentos altruístas. Estudado sob diferentes rótulos, o altruísmo é considerado pelas autoras como um comportamento de natureza moral essencial para a manutenção das relações humanas, associando o altruísmo a um desenvolvimento sócio emocional adequado, podendo ser um potencial inibidor do comportamento antissocial na infância, além de investigar a percepção de pais e professores acerca das possíveis escolhas da criança. Os resultados da pesquisa demonstraram que mais da metade das crianças indicou respostas altruístas adequadas à situação-problema em questão, indicando que as crianças são sensíveis às necessidades de outros e torna possível refletir sobre as diversas formas pelas quais pais e professores, enquanto figuras de referência, podem planejar oportunidades para o exercício efetivo do altruísmo.</p>
	<p>CARVALHO, C., SANTOS, M. (2019). Bebês, museus e mediação: da dimensão estética às relações.</p>	<p>O artigo apresenta uma pesquisa que faz parte da dissertação de mestrado ‘Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas’. A partir da análise de sessões do programa No Colo, do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, buscou-se compreender a inclusão de bebês nos programas de investigação e análise das práticas de educação em museus de arte. Com base na inas em questão, em diálogo com o referencial teórico adotado - Vigotski, Trevarthen, Vecchi - as pesquisadoras constataram que o contato com os artefatos, com as experiências coletivas e com as propostas de experimentação sensorial pode ser significativo para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos bebês e para sua inserção na cultura.</p>
	<p>NEGREIROS, T. C. ; AMARAL, A. S. (2021) Aprendizagem flexível como o novo princípio educativo para a classe trabalhadora.</p>	<p>O artigo analisa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o desenvolvimento e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sociedade capitalista, a partir do segundo decênio dos anos 2000, com o objetivo de revelar o projeto de formação profissional para a classe trabalhadora. Os resultados indicam o contexto de expansão do uso das tecnologias de informação e comunicação nos marcos do desemprego, da flexibilização, desregulamentação do trabalho e do fenômeno da “uberização”. Revelam as estratégias de adequação do trabalhador à sociabilidade capitalista, com destaque para a formação de habilidades genéricas e competências socioemocionais, as quais incidem no campo didático-pedagógico, conformando-o em espaço de acumulação e reprodução do capital. As autoras criticam a ênfase dada ao desenvolvimento das competências socioemocionais na educação.</p>
<p>Tese</p>	<p>NUNES, L. B. (2021) “Competências como fundantes da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”</p>	<p>A tese objetivou analisar as implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, constitutivas de Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa se deu com um levantamento documental e entrevistas semiestruturadas (com professores, orientadoras e/ou psicólogas educacionais, orientadora pedagógica e orientador disciplinar dos Anos Iniciais e diretora pedagógica) em uma escola de Educação Básica privada da cidade de Porto Alegre/RS. A partir de uma análise textual discursiva, a pesquisa evidenciou que a avaliação da aprendizagem com foco pedagógico em competências constituiu-se como a força propulsora de mudança nas práticas e nos processos pedagógicos dos Anos Iniciais. A autora concluiu que os estudantes têm demonstrado, progressivamente, o desenvolvimento de competências socioemocionais e interculturais, o que favorece sua</p>

		formação integral.
Dissertação	ALMEIDA, L. H. D. (2019) “Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional”	A dissertação objetivou entender os sentimentos e emoções de sete docentes em sala de aula, a fim de descobrir suas dificuldades e evidenciar que a formação dos licenciandos ainda precisa ser repensada no que diz respeito ao professor e ao autoconhecimento emocional. Para tanto, fez uso de questionário eletrônico. A análise foi realizada a partir das seguintes relações: 1- o professor consigo mesmo: dificuldades e desafios, 2- o professor com o aluno: descobertas e aprendizagens, 3- o professor frente à sala de aula: saberes e afetos. 4- o professor com habilidades emocionais: críticas e reflexivas. A pesquisa conclui que educar para a resiliência, para a empatia e para o afeto, via desenvolvimento das habilidades socioemocionais, são essenciais para potencializar o autoconhecimento do professor, resultando em possibilidade significativa na aprendizagem. Por fim, a autora defende que as habilidades socioemocionais podem e precisam ser desenvolvidas em sala de aula pela interação, pela partilha e pela reflexão.

Fonte: A autora.

Ao examinar as referências citadas no quadro acima, percebemos que as pesquisas em educação socioemocional são muito variadas. A entrevista de Córdova, Alves e Primi (2020) e o artigo de Canettieri, Kurotusch e Santos (2021) se aproximam em seu embasamento teórico da dissertação de mestrado de Almeida (2019) e da tese de doutorado de Nunes (2021), as quais analisam habilidades socioemocionais em diferentes contextos, ou seja, investigando professores em formação em curso de licenciatura e profissionais de uma escola de Ensino Fundamental I, respectivamente.

O artigo de Pinheiro *et al.* (2022) é a única referência que aborda as habilidades socioemocionais no contexto da pandemia da COVID-19, e que aponta as novas necessidades de convívio e prática escolar. Os artigos de Rodrigues e Oliveira (2017), e Heinen *et al.* (2021) tratam de mecanismos e protocolos de regulação das habilidades socioemocionais de iniciativas governamentais. E os artigos de Pinheiro *et al.* (2022), Vilalva e Lohr (2019) e Carvalho e Santos (2019) relacionam aspectos específicos em áreas interdisciplinares como psicologia, ética e infância, respectivamente, com o tema da educação socioemocional.

O artigo de Negreiros e Amaral (2021) relaciona o fenômeno social de uso de tecnologias com seus impactos na classe trabalhadora atual, relacionando a ênfase do ensino de habilidades socioemocionais como sendo estratégico para preparar cidadãos para conviver em um contexto de incertezas e de trabalho flexível, propagando a ideia de uma aprendizagem para o desenvolvimento de características empreendedoras através de uma estratégia político-ideológica disseminando pensamentos mercantilistas na educação e posicionando-se contra as mudanças de conteúdos e práticas pedagógicas necessárias para a emancipação da classe

trabalhadora. Este artigo critica fortemente a valorização da educação socioemocional e, conseqüentemente, os pontos descritos na entrevista de Córdova, Alves e Primi (2020), por entender que o objetivo de organizações como a de Ayrton Senna, que vem fomentando a discussão do tema em sistemas de ensino de todo o país, é de dominar a narrativa a respeito da mudança de mentalidade para a formação de um novo paradigma educacional.

É de extrema importância considerarmos que, a necessidade do desenvolvimento de habilidades socioemocionais fica evidente nos trabalhos apresentados. No entanto, as controvérsias indicadas por Canettieri, Kurotusch e Santos (2021) acerca das lacunas teóricas de aspectos histórico-culturais constituintes do sujeito revelam o caráter de uma ideologia meritocrática que procura manter o *status quo* de uma sociedade produtora de desigualdade e adoecimento, assim como suas implicações na formação dos alunos e na atuação do professor. É por essa razão que acreditamos que a formação de professores no tangente das habilidades socioemocionais deve contemplar a abordagem sócio-histórica cultural, que é fundamental na crítica dos modos de produção atuais e deve apresentar componentes essenciais na constituição do indivíduo e da sociedade.

Diante desses dados, percebemos, então, que a pesquisa relacionando o ensino de habilidades socioemocionais e o ensino de inglês ainda precisa ser explorada no contexto da educação brasileira. Esperamos, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para preencher a lacuna identificada no campo da formação docente.

Além de ser um tema de grande relevância para formação de professores, é um tópico que sempre me despertou interesse pessoal, desde que finalizei meus estudos em inglês e decidi dedicar-me à carreira de professora, descobri um apreço especial pelo tema da relação entre alunos e professores. A princípio, meu interesse pela sala de aula era porque eu sempre ouvia de colegas e professores que eu tinha facilidade para aprender línguas e que eu poderia seguir a carreira, mas quando comecei, de fato, a estudar o papel do professor no ensino e aprendizagem de línguas, em 2008, me encantei pelos desafios da profissão, que foram determinantes para eu me formar em Letras Inglês, desenvolvendo uma pesquisa acerca da relação professor e alunos na graduação e seguindo no mesmo caminho no mestrado, incluindo a dimensão das habilidades socioemocionais.

Ao final da graduação, já tendo sete anos de experiência como professora de escola particular e dois anos de estágio em escola pública, um deles sendo em programa de Residência

Pedagógica⁴, assumi o cargo de coordenadora acadêmica no mesmo instituto de inglês que estudei desde a adolescência. Leciono, desde então, no curso de formação inicial e continuada de professores do instituto. Foi na graduação que me apaixonei pela Linguística Aplicada e, em especial, pelo campo de formação de professores. Por essa razão, como mencionado, dediquei minha pesquisa ainda na graduação à relação do professor e aluno, e agora também na pós-graduação pesquiso, nesse mesmo campo, o papel das emoções e da educação socioemocional no ensino de inglês.

Um fato que mobilizou reflexões e tem impactado na formação de professores é, sem dúvidas, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC daqui em diante), (BRASIL, 2018) pelo Comitê Nacional de Educação no Brasil, que tem como objetivo definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 2). Entre diversas diretrizes propostas pelo documento, ele apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; e 10. Responsabilidade e Cidadania. Dentre as dez competências gerais apresentadas no documento, escolhemos dois binômios para nomear como competências socioemocionais: autoconhecimento e autocuidado; e empatia e cooperação.

Para tratar desses aspectos apresentados na BNCC, recorreremos a um conceito tratado na psicologia do desenvolvimento como “ética do cuidado”, por Carol Gilligan, quem utilizou o termo pela primeira vez na década de 80, definindo-o como ética “fundada na voz e nas relações”. Em entrevista realizada em 21 de julho de 2011, no site *Ethics of Care* ([2011]), Gilligan atribui ao professor a responsabilidade de ser responsivo na relação com seus alunos. Podemos relacionar tal conceito à nona competência geral da BNCC (empatia e cooperação), pois ouvir e dar importância à fala dos alunos é elemento essencial à responsividade, como apresentado por Mateus (2011, p. 3):

[...] nossa atenção à necessidade da responsividade nas relações (prestar atenção, ouvir, responder) e aos custos de se perder as conexões consigo e com os outros na importância de todos terem voz, serem cuidadosamente escutados (em seus direitos e nos seus próprios termos) e serem ouvidos com respeito.

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

De acordo com Hasan (2002), a fala do professor é considerada uma forma de mediação para o aprendizado. O discurso do professor deve ser consciente de seu papel influenciador nas relações em sala de aula e de seus alunos. Com o objetivo de auxiliar o professor em formação na tomada de consciência da sua fala como mediação semiótica, o material (e-book) elaborado visa levar o professor em formação à reflexão sobre sua fala e responsividade na prática pedagógica.

Com o objetivo de promover uma formação relevante com foco em ensino de inglês e habilidades socioemocionais a partir de uma perspectiva reflexiva (SCHÖN, 1983), abordando o ensino de aspectos socioemocionais (ZINS; ELIAS, 2007), o conceito de *rapport* - a relação do aluno-professor (TICKLE-DEGNEN; ROSENTHAL, 1990), da mediação semiótica (HASAN, 2002), da aplicação da ética do cuidado (NODDINGS, 2002) e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino descritas na BNCC (BRASIL, 2018), nos propusemos a desenvolver um *e-book* para formação de professores em formação inicial e continuada. Durante a formação ofertada, os participantes foram convidados a produzir propostas práticas/atividades para o ensino de inglês e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Tais atividades configuraram-se como dados de análise com a finalidade de evidenciar aprendizagens e evidenciar os objetivos de pesquisa. Instrumentos complementares de geração de dados (questionário e relato da ministrante) foram também utilizados para avaliação e propostas de aprimoramento para ofertas futuras.

Como mencionado, dentre as dez competências gerais apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017), quatro se referem a competências socioemocionais. Tendo em vista a recente valorização dessas competências, é possível que cursos de licenciatura no Brasil não tenham tais componentes curriculares previstos em suas matrizes. Nesse sentido, uma formação a esse respeito mostra-se necessária para suprir tal lacuna e para a formação de uma visão crítica do professor em formação sobre sua prática futura.

Este trabalho está organizado em cinco partes: (a) Aprendizagem Socioemocional; (b) Afetividade no ensino de inglês como língua estrangeira; (c) *Rapport*; (d) Mediação; e (e) Experiências no desenvolvimento de competências socioemocionais. Após a apresentação da teoria, descrevemos o desenvolvimento do *e-book* e a implementação de curso-piloto na seção de metodologia. A análise de dados, resultados e conclusão encerram este artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Em 1994, o termo ‘aprendizagem sócio emocional’ (*Social Emotional Learning*) foi criado por um grupo intitulado *The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (*CASEL*), nos Estados Unidos. Este grupo, formado por pesquisadores e educadores, tem como objetivo definir, discutir e promover formas de conceber programas com foco no desenvolvimento positivo das crianças. Eles definem a aprendizagem social e emocional (doravante, SEL) como:

SEL é o processo de adquirir e aplicar efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar as emoções; desenvolver cuidado e preocupação com os outros; tomar decisões responsáveis, estabelecer relacionamentos positivos; e lidar habilmente com situações desafiadoras. Semelhante à forma como os alunos aprendem habilidades acadêmicas, eles aprendem, praticam e aplicam as habilidades SEL, participando de atividades positivas dentro e fora da sala de aula⁵ (KRESS; ELIAS, 2006, p.1, tradução nossa).

Zins e Elias (2006) definiram SEL como um processo de aquisição de competências essenciais para reconhecer e gerenciar emoções, definir e atingir objetivos positivos, apreciar as perspectivas dos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e lidar com situações interpessoais de forma construtiva. Humphrey (2013), em ‘Aprendizagem social e emocional: uma avaliação crítica’, afirma que a SEL aplica a teoria e a pesquisa da inteligência emocional à educação (HOFFMANN, 2009) e se concentra em uma abordagem de desenvolvimento para as habilidades sociais e emocionais (DENHAM; BROWN; CHEVAUGHN, 2010).

Para Domitrovich (2010, p. 11), “SEL pode ser mais bem vista como um meio potencialmente muito eficaz para efetuar mudanças positivas para crianças e jovens, mas que as escolas podem precisar considerar em termos de seus contextos individuais”.

Em “*The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning*” (O Impacto da melhora da Aprendizagem Social e Emocional dos Alunos), Durlak *et al.* (2011) analisaram

⁵“SEL is the process of acquiring and effectively applying the knowledge, attitudes, and skills necessary to recognize and manage emotions; developing caring and concern for others; making responsible decisions; establishing positive relationships; and handling challenging situations capably. Similar to the way students learn academic skills, they learn, practice, and apply SEL skills by engaging in positive activities in and out of the classroom” (KRESS; ELIAS, 2006, p. 1).

dados de 213 programas escolares com SEL, envolvendo 270.034 alunos, do jardim de infância até o ensino médio. Seu objetivo era avançar em teorias de inteligência emocional desenvolvidas por Salovey e Mayer (1990), testando programas, diretrizes e intervenções. Eles concluíram que, desde o início da história humana, tentamos encontrar maneiras de compreender e controlar melhor nossas emoções. Durlak *et al.* (2011), SEL oferece uma maneira de atingir tal objetivo. Neste estudo, realizado em 2011, ao lidar com os estados emocionais dos alunos na sala de aula e ajudá-los a se preparar para reconhecer e lidar com seus sentimentos e emoções, os alunos se tornaram mais solidários uns com os outros, aprenderam a trabalhar de forma colaborativa e apresentaram melhores interações sociais.

Nossas habilidades socioemocionais são vistas pela literatura em Linguística Aplicada como resultado da interação que temos com nossa família, escola e sociedade em geral. A aprendizagem acontece por meio do desenvolvimento dessas habilidades e da realização de um conjunto de metas intrinsecamente relacionadas. Os alunos que possuem as habilidades socioemocionais desenvolvidas desde a educação infantil podem ter efeitos duradouros não apenas na escola, mas também em seus relacionamentos ao longo da vida.

2.2 O PAPEL DO AFETO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aprender um idioma pode ser um processo muito desafiador para algumas pessoas devido às frustrações que podem surgir na aprendizagem de uma segunda língua. Reconhecer novos signos, sons e se expor a erros e novas circunstâncias pode elevar o grau de ansiedade dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Embora Stephen Krashen (1982) tenha sido criticado por suas hipóteses em Aprendizagem de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*), a hipótese do Filtro Afetivo pode contribuir para uma conexão entre o SEL e o ensino da língua inglesa. Krashen foi criticado, em especial em uma de suas cinco hipóteses: a *Input Hypothesis*⁶. Dayan Liu (2015) critica Krashen por sua imprecisão, excessiva simplificação de conceitos e por ter feito afirmações exageradas sobre suas cinco hipóteses. Por exemplo, Krashen e Terrell (1983) afirmaram que sua Abordagem Natural foi aprimorada a basear uma metodologia de ensino de línguas em uma teoria de SLA⁷, sendo criticada por McLaughlin (1987, p. 58) por exibir uma “tendência a fazer reivindicações amplas e

⁶ learners progress in their knowledge of the language when they comprehend language input that is slightly more advanced than their current level. Krashen called this level of input "i+1", where "i" is the learner's interlanguage and "+1" is the next stage of language acquisition.

⁷ Second Language Acquisition

abrangentes para sua teoria”, e tais alegações “seriam contestadas pela maioria dos pesquisadores no campo hoje”.

A hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982) sugere que uma série de 'variáveis afetivas' desempenham um papel crucial na aquisição de uma segunda língua. Eles são motivação, autoconfiança e ansiedade. Krashen (1982) afirma que dentre os fatores que afetam o aprendizado na sala de aula, os alunos com alta motivação, autoconfiança, e baixo nível de ansiedade têm maior probabilidade de ter sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao passo que, quando os alunos têm baixa motivação, baixa autoestima e alta ansiedade, isso pode acarretar em uma elevação de seu filtro afetivo e formar uma espécie de bloqueio que impede que novas informações, dados compreensíveis se transformem em conhecimento. Em outras palavras, quando o filtro afetivo está alto, ele interfere negativamente na aquisição da linguagem. O laço afetivo positivo, então, é necessário, mas não suficiente por si só, para que a aquisição ocorra. É neste aspecto, portanto, que podemos relacionar a teoria do Filtro Afetivo com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois, levando-se em consideração a teoria e a pesquisa em SEL, a afetividade/o afeto pode afetar não somente a relação do aluno com o mundo, mas também com o aprendizado de inglês.

Em 2013, Pavlenko afirmou que apesar de nas décadas de 1970 a 1990 o pensamento de Krashen (1982), Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) já considerarem aspectos essenciais para a discussão do papel do afeto na aquisição de uma segunda língua, a pesquisa nesse campo era ainda limitante para o desenvolvimento desses estudos. A partir dos anos 2010, então, com o crescimento da pesquisa e de conhecimento sobre afeto nas ciências naturais e sociais e a necessidade de uma mudança de paradigma, Pavlenko (2013, p.??) descreve “uma virada afetiva”⁸ onde o termo “Fatores Afetivos”⁹ usado até o momento foi substituído por novos termos no estudo do afeto no ensino e aprendizagem de línguas.

Aneta Pavlenko (2013) descreve em “*The Affective Turn in SLA: From ‘Affective factors’ to Language Desire and ‘Commodification of Affect’*” estudos que examinaram aspectos léxico-gramaticais e da prosódia afetiva que mesmo com limitações, levaram a análises mais clara dos aspectos emocionais na aprendizagem de línguas. As dimensões psicológicas e motivacionais são também influenciadas por novas abordagens quanto à escolha de palavras e tomada de decisões. Pavlenko (2013) aponta ainda uma investigação considerada inovadora

⁸ Affective Turn - tradução própria

⁹ Affective Factors - tradução própria

com a utilização do termo “Desejo de linguagem”¹⁰ por Piller (2002) e Takahashi (2012), a fim de diferenciar os seus trabalhos da investigação nas áreas da motivação e investimento em Dörnyei e Ushioda (2009) e Bourdieu (1977).

Em síntese, Pavlenko (2013) defende que somente através da transcendência dos limites da linguística aplicada, psicolinguística e sociolinguística e integração de uma variedade de paradigmas é que poderemos entender o fenômeno entre aprendizagem de uma segunda língua e afeto.

No Brasil, os primeiros estudos sobre o papel do afeto no ensino de línguas começaram a aparecer no início dos anos 2000 (ARAGÃO, 2005). O mesmo autor propõe uma abordagem sistêmica para a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de inglês com a intenção de superar as dicotomias de teoria-prática, e de emoção-cognição. Ele cita Maturana (1998) que no estudo da *Biologia do Saber*¹¹ aborda a emoção como um fenômeno biológico relacional dos seres vivos, em especial dos seres humanos. Para contrastar sua visão de abordagens que priorizam a cognição à emoção, Maturana e Block (1996, p. 114-115) evidenciam o papel do afeto nas ações dos homens:

Um domínio de ação é um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais que um observador distingue com uma emoção: é a emoção, e não a razão, que define a ação, embora em geral não tenhamos dificuldade de justificar racionalmente nossas ações. Dessa forma, se se deseja saber qual a emoção, deve-se olhar a ação. Inversamente, se se quer saber qual a ação, basta olhar a emoção.

Em sua pesquisa, Aragão (2005) afirma compreender de maneira sistêmica que quanto maior a empatia entre professor e aluno melhores são os resultados da aprendizagem. A distância entre o mundo e conjuntos de crenças de alunos e professores podem gerar conflitos e o desenvolvimento no aprendizado ser comprometido. Ele propõe a seguinte prática:

[...] uma maneira de encurtarmos as distâncias é participarmos do mundo deles, de suas conversações, de suas histórias, e convidá-los a participarem das nossas. Precisamos dar vozes a todos na sala de aula, pois é conversando que podemos nos entender melhor, por

¹⁰ Language desire - tradução própria

¹¹ “A Biologia do Conhecer, como se denomina o conjunto da obra de Humberto Maturana sobre o viver, orienta de outro modo nossa compreensão dos sistemas vivos, em geral, e dos seres humanos, em particular; dos processos neurofisiológicos que dão origem aos fenômenos emocionais e interacionais humanos; das relações entre os seres humanos e desses com o seu meio. A Biologia do Conhecer é um mecanismo explicativo dos sistemas vivos, caracterizados como sistemas dinâmicos operacionalmente fechados a instruções do meio, tratados como seres em constante transformação no viver e em permanente acoplamento estrutural com o meio. Com efeito, todo o viver é um conhecer, e todo o conhecer é um viver.” (ARAGÃO, 2005, p. 104).

conhecermos as semelhanças e diferenças entre nossas histórias e emoções. [...] Basta estarmos dispostos a entrar nesse emaranhado inter-relacional sistêmico [...] Mais um ponto relacionado ao bailar da emoção e da cognição: a transformação na convivência envolve a aceitação e a disposição mútua para que os envolvidos possam participar de um domínio em conjunto, a reflexão, a tomada de consciência, o desejo de mudança e a possibilidade de transformação na contingência (ARAGÃO, 2005, p. 118-119).

A relação entre emoções, crenças e identidade foi o objeto de pesquisa de Barcelos (2015) que buscou ilustrar como as mesmas estão intrínseca e interativamente relacionadas, e como as crenças dentro de um contexto influenciam a construção de identidades dos indivíduos. As identidades influenciam o tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si mesmos e aos outros. As emoções, por sua vez, podem influenciar as identidades e como as construímos.

Para Barcelos (2015), se quisermos analisar a relação entre crenças, emoções e identidades, precisamos examinar o que acontece na sala de aula e como as ações de alunos e professores influenciam a construção de suas identidades, emoções e crenças. Assim, nossa preocupação deve ser não apenas com o que os alunos ou professores trazem para a sala de aula, mas também com os tipos de emoções que são construídas na interação *dentro* da sala de aula e das escolas, e nos discursos e práticas em sala de aula.

Cabe salientar que, antes mesmo da atual intensificação de pesquisas relacionando afeto e formação de professores, Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, já apontava a necessidade de reconhecimento do papel das emoções, sensibilidade e afetividade na formação do professor:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45).

Na mesma obra, Freire (1996, p. 13) aborda, ainda, o papel do professor quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, retomando a crítica que fora apresentada em 1974 em *Pedagogia do Oprimido* sobre o conceito de educação bancária:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicado” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1974, p. 58).

Freire (1996, p. 14) desafia o papel do professor contrastando os conceitos de educador democrático com o de bancário. O segundo, sendo um educador que não se importa genuinamente com seu aluno, não se aproxima dele, não reforça a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão. O autor defende que educadores democráticos promovem “educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 14). Para ele, os educandos

[...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 18).

O que é proposto por Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, é, em outras palavras, a consideração das emoções dos sujeitos no processo de aprendizagem ao aproximar educadores e educandos para que a educação os liberte e a autonomia do indivíduo se dê para além do ambiente escolar. É estabelecer um relacionamento saudável, pautado na confiança, na autonomia, no empoderamento do aluno diante de seu aprendizado e, conseqüentemente, da sua vida, do sujeito político, cidadão e democrático.

2.3 *RAPPORT*

Um conceito importante relacionado ao ensino e aprendizagem de inglês e o papel do afeto na sala de aula é o *rapport*, um termo comumente utilizado para designar a relação ou o elo que o professor estabelece com seus alunos. Bernieri (1988) definiu *rapport* como interações harmoniosas entre professores e alunos, e Carey, Hamilton e Shanklin (1986) o conceituaram como sendo uma relação com compreensão mútua e comunicação eficaz na sala de aula. Já Frisby e Martin (2010) vêem *rapport* como um sentimento de confiança mútua entre duas pessoas. Para eles, *rapport* é visto pelos alunos como uma característica essencial em bons professores e que é capaz de envolvê-los na aula, na aprendizagem afetiva e cognitiva.

Buskist *et al.* (2002, p. 28) afirmam que o professor com *rapport* é "acessível, genuíno, bem-humorado", ele é também respeitoso e respeitado por todos e que essas características ajudam a estabelecer um bom relacionamento com seus alunos.

Brown (2007) pontua que apesar da boa relação do aluno-professor ser facilmente perceptível na sala de aula, *rapport* pode ser considerado um conceito instável, pois é uma relação construída em conceitos muito abstratos e subjetivos, como confiança e respeito. *Rapport* pode ser visto como algo simples e natural, ao mesmo tempo que pode oferecer diversos desafios para que ocorra, dependendo do contexto em questão. O desenvolvimento dessa relação, segundo Brown (2007), pode ajudar os alunos a se sentirem capazes, competentes e criativos. Para ele, é um aspecto essencial para gerar um ambiente positivo na sala de aula. Jeremy Harmer (2015), em "*The Practice of English Language Teaching*", indica que quando um professor estabelece relacionamento em uma sala de aula

O nível de respeito, humor e segurança é quase palpável e, embora seja difícil descrever exatamente o que está acontecendo, mesmo um observador casual de uma classe onde há um bom relacionamento professor-aluno concordaria que há algo especial sobre a relação entre as pessoas na sala (HARMER, 2015, p. 28).

Na tentativa de descrever a natureza do *rapport* e seus correlatos comportamentais, Tickel-Deegnen e Rosenthal (1990) apontam as complexidades das relações. Atenção mútua, positividade e coordenação são três componentes inter-relacionados do *rapport* que podem estar relacionados ao tópico de estabelecer harmonia e desenvolvimento da competência socioemocional dos alunos no ensino da língua inglesa. *Rapport* pode ser estimulado e desenvolvido tanto verbalmente quanto através de ações e comportamentos não verbais do professor. Usar os nomes dos alunos, compartilhar histórias pessoais, utilizar humor, fazer contato visual, sorrir, acenar com a cabeça, e elogiar, por exemplo, podem contribuir para gerar elo, e, portanto, para a construção de um relacionamento que contribua para o aprendizado do aluno (BENSON; COHEN; BUSKIST, 2005; WILSON; RYAN; PUGH, 2010) ; ESTEPP; ROBERTS, 2015.

Abordagens comportamentais e construtivistas consideram a importância do afeto no ensino de línguas, embora estivessem mais preocupadas em como a aquisição da linguagem acontecia cognitivamente. Já as abordagens humanista e sócio interacionista contribuíram ainda mais para o desenvolvimento de métodos e práticas que consideravam os pensamentos, sentimentos e emoções dos indivíduos de vital importância para a aprendizagem e desenvolvimento humano (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

Abordagens humanísticas contribuíram para uma visão mais holística dos alunos, em que os aspectos socioemocionais dos alunos são altamente valorizados e a busca do indivíduo por um significado pessoal é considerada relevante e poderosa para a educação humana. Tais abordagens estão conectadas ao interacionismo social, que afirma que nascemos em um mundo social, portanto, o aprendizado acontece por meio da interação com outras pessoas.

Brown (2007) lista ações que professores podem ter para construir *rapport* e se relacionar com os alunos de uma forma significativa: (a) mostrar interesse por cada aluno como pessoa, dando-lhes *feedback* sobre o seu progresso individual, solicitando, ouvindo e valorizando abertamente as ideias, sentimentos e opiniões dos alunos; (b) desenvolver um desejo pela realização dos alunos, trabalhando com eles e usando o humor para guiá-los; e (c) envolvê-los para que se tornem melhores alunos e tenham sucesso na aprendizagem. Em síntese, para a construção de *rapport*, faz-se necessário um professor que demonstra prazer e preocupação genuínos, faça demonstração verbal e não verbal de atenção ou elogios, e promova a motivação intrínseca dos alunos. Na mesma direção, Harmer (2015, p. 23, tradução nossa) afirma que

Nas aulas com bom relacionamento, tudo é possível, porque os alunos acreditam que o professor é um bom professor. Eles confiam no professor imparcial e sabem que serão ouvidos com interesse. Isso significa que, o mais rápido possível, os professores devem saber quem são seus alunos porque, como um garoto de onze anos disse certa vez, “um bom professor é alguém que sabe nossos nomes”¹².

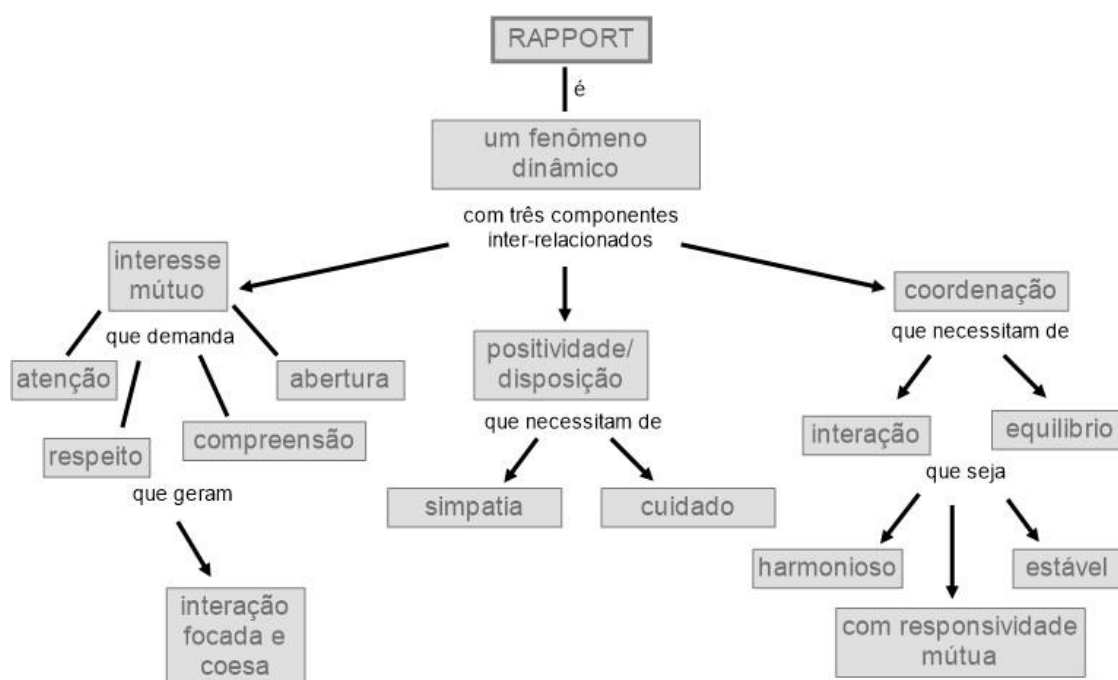
Murphy e Rodríguez-Manzanares (2008) apresentam um resumo de conceitos descritos sobre a natureza do conceito de *rapport* e seus elementos no trabalho de Tickle-Degnen e Rosenthal, em 1990. Eles conceitualizam a natureza do conceito de *rapport*, elencando três componentes principais: interesse mútuo, positividade (entenda-se por disposição para interagir positivamente) e coordenação. Através da expressão de atenção mútua, respeito, compreensão e abertura é que o envolvimento se torna possível uns com os outros. O segundo componente essencial é a positividade presente na interação. Os integrantes necessitam de simpatia, amizade e cuidado. O terceiro e mais complexo elemento de *rapport* é a coordenação.

¹²“In classes with good rapport, anything is possible because the students think their teacher is a good teacher. They trust the teacher to be even-handed, and they know that they will be listened to with interest. This Means That, as soon as possible, teachers should get to know who their students are because, as an eleven-year-old once said, ‘a good teacher is someone who knows our names’ (HARMER, 2015, p. 26).”

A coordenação em equilíbrio, harmonia, com responsividade e estabilidade são essenciais para sintonia de comportamentos na interação social que ocorre quando há *rapport*. Park e Burgess (1924, p. 893) descreveram o aspecto afetivo deste componente de coordenação de *rapport*: "Rapport implica a existência de uma receptividade mútua, de tal forma que todos os membros do gruporeagem imediatamente, espontaneamente e com simpatia aos sentimentos e atitudes de todos os outros membros."

Na figura 1, apresento/apresentamos um mapa mental para explicitar os elementos conceituais de *rapport*.

Figura 1 – Elementos do conceito de *rapport*



Fonte: A autora baseado em Murphy e Rodríguez-Manzanares (2008).

O conceito de *rapport* é importante não apenas para esta pesquisa por causa de sua relevância para a prática em sala de aula, mas também aliado ao conceito de mediação, que será discutido na seção seguinte, ambos são cruciais para o desenvolvimento de uma relação entre professor e aluno que possibilite a aprendizagem em um ambiente seguro e estimulante. Cabe ao professor refletir sobre seu papel em estabelecer este elo com seu aluno e como o impacto dessa relação no processo de ensino e aprendizagem pode fazer a diferença. Iremos trabalhar algumas práticas, no material produzido a ser apresentado na metodologia, que podem ser adotadas para que através da mediação, o *rapport* seja estabelecido e uma relação afetiva facilite o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

2.4 MEDIAÇÃO

O tema do desenvolvimento de competências socioemocionais só tem sido debatido na educação nos últimos dez anos e a contribuição de autores como Vygotsky (1978) e Feuerstein, Klein e Tannenbaum (1991) para tal construto é o conceito de mediação. Para eles, a mediação aprimora e permite experiências de aprendizagem eficazes por meio de alguém que desempenha o papel de mediador, uma pessoa importante, muitas vezes, um pai, professor ou colega. Esse mediador pode ser qualquer um, mas, de acordo com uma abordagem afetiva do ensino de línguas, poderíamos inferir que seria alguém com um bom relacionamento com esse aprendiz. Ter um vínculo positivo é essencial para estabelecer um ambiente seguro e estimulante, onde erros sejam acolhidos e oportunidades de aprendizado possam florescer.

De acordo com Williams e Burden (1997), a mediação se sobrepõe e complementa o conceito de *scaffolding*¹³ de várias maneiras; o mediador desempenha um papel importante na vida dos alunos, encontrando maneiras de ajudá-los a aprender. Não apenas a visão vygotskiana de mediação para aprendizagem efetiva é essencial para este artigo, mas também, sua visão de como a linguagem é um elemento-chave em um processo de aprendizagem significativo e como o trabalho colaborativo oferece oportunidades para que isso aconteça.

Em '*Semiotic mediation, language and society: three exotripic theories - Vygotsky, Halliday e Bernstein*', Hasan (2002) destaca as contribuições do conceito vygotskiano de mediação e oferece uma extensão para uma noção de mediação semiótica. Ela vincula o desenvolvimento da consciência à linguística semiótica, expandindo a mediação para um fator de quatro processos: o mediador (alguém que faz a mediação); conteúdo/ forç /energia liberada pela mediação (algo que é mediado); o 'mediado' para quem/qual mediação faz alguma diferença; e as circunstâncias da mediação, sendo o meio de mediação (modalidade) ou o local (local em que a mediação pode ocorrer).

Dessa forma, Hasan (2002) nos leva a refletir sobre a mediação levando-se em consideração as complexas relações semânticas que ela envolve. Não apenas a ação de mediação, mas também a análise do conteúdo, as ferramentas, os meios e o mediador passam a fazer parte da natureza da mediação. O professor, por exemplo, suas ferramentas concretas e abstratas para fazer a mediação fazem parte da equação.

¹³ Scaffolding refere-se aos passos dados para reduzir os graus de dificuldade na realização de alguma tarefa, de modo que a criança possa se concentrar na habilidade mais simples que está adquirindo (BRUNER, 2019, p. 19).

Hasan (2002) desenvolve cada um desses aspectos da mediação incluindo o fato de que esse processo pode significar que o mediador pode ou não responder, conforme o esperado à mediação, que é algo que deve ser levado em consideração para esta pesquisa. Para o propósito de desenvolver o *rappport* nesta pesquisa, é fundamental que o professor se veja como mediador e tenha consciência do papel de seu discurso em sala de aula. Em outras palavras, é importante pensar que “as ferramentas semióticas, a modalidade da linguagem é crucial” (HASAN, 2002, p. 4).

Abed (2016, p. 18) argumenta que a visão tradicional sobre o papel do professor deve ser desafiada. Na sala de aula onde se considera o aluno como participante de seu processo de aprendizagem, o professor não é detentor de todo o conhecimento e o aluno é sujeito passivo, que apenas recebe um conjunto de informações. Assim como Vygotsky (1978) aponta a mediação como necessária para a aprendizagem significativa, para Reuven Feuerstein (1991), o professor tem papel de mediador, propiciando que os alunos sejam sujeitos ativos, participantes do seu processo de aquisição de conhecimentos.

Apresentaremos, brevemente, uma síntese dos doze critérios de mediação apresentados por Abed (2016, p. 19):

(1) **intencionalidade e reciprocidade:** Quando o professor expõe aos seus alunos, claramente, o objetivo da aula, os alunos podem então transformar tais metas de aprendizado em atitudes concretas em direção a este objetivo. “A clareza ‘do que’ e ‘a quem’ pretende atingir que orientam o ‘como’ de suas ações” (GARCIA *et al.*, 2012, p. 22).

(2) **Significado:** Os alunos só aprendem aquilo que é significativo para eles. De que adianta o professor falar sobre o vocabulário de café da manhã nos Estados Unidos? Os alunos não comem ovos, bacon e *bagels* no Brasil. Nós comemos pão e tomamos café com leite. Portanto, esse vocabulário será significativo para a vida e contexto dos alunos. Certificar-se que aquilo que está sendo ensinado está claro e os alunos entenderam o conteúdo ensinado é que permitem “que o aluno construa o seu próprio conhecimento, revestindo-o de sentidos pessoais, o que por sua vez mobiliza a afetividade tanto do professor como dos alunos” (ABED, 2014, p. 60).

(3): **Transcendência:** o conhecimento que transcende a sala de aula, que invade a vida e situações do cotidiano do aluno.

Mediar a transcendência é atuar, de maneira consciente e intencional, de forma a promover a metacognição do aluno, ou seja, o “pensar sobre o próprio pensamento” que faz com que ele reflita sobre como relacionar aquilo que está sendo estudado no momento com outros saberes, com outras situações, com outras esferas da vivência humana (ABED, 2014, p. 61)

(4) **Competência:** os alunos precisam sentir que são capazes de aprender. Sua motivação e autoestima são alimentadas pelo feedback positivo de seu esforço no aprendizado. A motivação intrínseca de saber que é capaz e é reconhecido e tem recompensas pelo o que consegue fazer é essencial para a dedicação do aluno.

(5) **Regulação e controle do comportamento:** Assim como saber sobre os objetivos da aula ajudam o aluno a transformar suas ações para atingir suas metas de aprendizado, a reflexão sobre as ações em sala de aula também ajudam o aluno a regular e mudar comportamentos que refletem se suas atitudes são adequadas e coerentes com os objetivos almejados. É preciso que os alunos “tomem consciência do seu modo de agir para poder planejar com mais eficiência, de acordo com as características da situação e da tarefa, os tempos para "parar", "refletir" e "agir"”. (ABED, 2014, p. 63).

(6) **Compartilhar:** a interação promove o desenvolvimento do aprendizado e de várias habilidades socioemocionais. Respeitar e ajudar os colegas, discutir e encontrar soluções em grupos como debates e trocas de ideias permite que o professor tenha acesso a posicionamentos, valores e opiniões de seus alunos que geralmente não têm acesso (ABED, 2014, p. 64)

(7) **Individuação e diferenciação psicológica:** Assim como o trabalho em grupo traz à tona novas ideias e pontos em comum, é importante pensarmos também sobre as diferenças e pontos que fazem cada aluno único e merecedor de respeito. Levando em consideração preceitos morais e éticos, devemos sempre respeitar as diferenças e isso deve ser explorado em sala de aula também.

(8) **Planejamento e busca por objetivos:** uma análise daquilo que os alunos buscam e o que estão fazendo para atingi-las já foi citada. Mas como atingir tais objetivos sem estratégias e organização?

O planejamento envolve diversas habilidades cognitivas, como a análise das condições e recursos disponíveis, a antecipação por meio de imagens mentais e o levantamento de hipóteses, e também socioemocionais, como motivação, perseverança, autocontrole para postergar a satisfação de um desejo imediato em prol de um objetivo maior e resiliência para suportar os percalços do caminho e aprender com eles (ABED, 2014, p. 66).

(9) **Procura pelo novo e pela complexidade:** assim como aquilo que me desafia, me motiva, aquilo que me desafia demais, me desmotiva. É papel do professor auxiliar e incentivar os alunos a enfrentar o desconhecido e o desafiante, que “estimula a curiosidade intelectual e o prazer pelo aprender em si mesmo” (ABED, 2014, p. 67).

(10) **Consciência da Modificabilidade:** Acreditar que todos os alunos têm capacidade de mudança é essencial para que ela realmente aconteça (ABED, 2014, p. 67)

(11) **Escolha pela alternativa positiva:** Encorajar os alunos a almejar o sucesso, ter ânimo e perseverar, mesmo com o erro. “Quando alguém opta por um caminho pessimista, não se esforça, não trabalha, não inicia o caminho da conquista dos objetivos: a inércia paralisa.” (GARCIA *et al.*, 2012, p. 34).

(12) **Sentimento de pertencimento:** “[...] ajudar o aluno a construir a sua personalidade por meio da escolha e do reconhecimento dos grupos com os quais pode se identificar” (ABED, 2014, p. 69).

Um décimo terceiro critério é então proposto por Meier e Garcia (2007), a fim de acrescentar aos doze mencionados no trabalho de Abed: **construção do vínculo**. Justamente o que chamamos, neste trabalho, de desenvolvimento de *rapport*. Meier e Garcia (2007) acreditam que um bom vínculo entre alunos e professor seja essencial para que todos os outros critérios de mediação sejam eficientes. Na seção de metodologia, apresento/apresentamos como os critérios de mediação propostos por Reuven Feuerstein (1991) e transpostos para sala de aula por Meiere Garcia (2007) foram utilizados na elaboração do *e-book* e na formação proposta neste trabalho.

2.5 EXPERIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O interesse pelo tópico do desenvolvimento da competência emocional tem aumentado nos últimos anos, conforme mencionado na introdução. Esse interesse foi motivado não apenas pela promulgação de documentos normativos brasileiros, mas também em outros países, como Estados Unidos e Inglaterra. Na tentativa de promover o sucesso na vida escolar dos alunos, criaram-se documentos de orientação, como SEAL¹⁴, na Inglaterra, e SEL¹⁵, nos Estados Unidos. Coelho *et al.* (2016) fizeram uma revisão sobre as propostas trazidas por esses

¹⁴ Social Emotional Learning Aspects - Aspectos Sociais e Emocionais de Aprendizagem

¹⁵ Social Emotional Learning - Aprendizagem Sócio Emocional

documentos e nós, paralelamente, abordamos , em seção específica do *e-book*,¹⁶ e algumas delas, em comparação com as diretrizes apresentadas no documento brasileiro, a BNCC, que embora não seja um documento específico sobre competências emocionais na aprendizagem, tangencia esta temática .

A BNCC é um documento normativo para instituições públicas e privadas de ensino, e se tornou referência obrigatória para a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino de crianças e adolescentes. Foi elaborado por um comitê nomeado pelo Ministério da Educação do Brasil e baseado em um estudo conduzido por Michaela Horvathova, Pesquisadora do Centro de Currículo Redesenhar. O documento compreende dez competências gerais que devem ser desenvolvidas desde o jardim de infância até o ensino médio, conforme Figura 2:

Figura 2 – As dez competências gerais da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p.3)

¹⁶ Seção 5 no e-book “Social Emotional Competence at BNCC” (BRASIL, 2018)

Entre diversas diretrizes propostas pelo documento, ele apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; e 10. Responsabilidade e Cidadania. Dentre as dez competências gerais apresentadas no documento, escolhemos dois binômios para nomear como competências socioemocionais: autoconhecimento e autocuidado; e empatia e cooperação.

Apesar de utilizarmos aqui a BNCC como um documento de referência para a educação brasileira, vale salientar que mesmo ela trazendo objetivos de desenvolvimento socioemocionais, o que reconhecemos como importante ao processo de ensino-aprendizagem, apresenta um olhar neoliberal da educação, onde o ensino é padronizado de norte a sul do país. Fato este que revela a crítica de Paulo Freire sobre a *educação bancária*, citada no item 1.2, ainda presente no contexto brasileiro, onde professores devem seguir diretrizes unilaterais, sendo controlados quanto ao *o que* ensinar e *como* ensinar, os estudantes, por sua vez, devem seguir uma política empresarial, não libertadora. Para Antunes (2018, p. 8),

A educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial. [...] Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica.

Em nosso contexto, o sistema educacional brasileiro, a transposição didática das diretrizes da BNCC, ou seja, a transformação das normativas em atividades de sala de aula e em interação com os alunos representa grande desafio para os professores. Buscamos trazer para este trabalho iniciativas que visam elucidar a temática e trazer orientações práticas de como incorporar as habilidades socioemocionais ao processo de ensino-aprendizagem.

O artigo “*O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*”, de Anita Abed (2016), por exemplo, discute o papel da mediação em Reuven Feuerstein e sintetiza um estudo encomendado pelo “Conselho Nacional de Educação - CNE” (MEC) no Brasil, em 2013, sobre uma inserção intencional de práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso acadêmico na educação básica. Nele, a autora apresenta a teoria dos “Big 5”, que diz respeito a um consenso de organização das habilidades socioemocionais em cinco domínios mais amplos. A autora esclarece que:

Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014 apud ABED, 2014, p. 114).

Ainda nas palavras de Abed (2016, p. 16), os cinco domínios propostos nos "Big 5" são:

- ✓ Abertura a experiências¹⁷ => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender.
- ✓ Conscienciosidade¹⁸ => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, auto regulação, controle da impulsividade.
- ✓ Extroversão¹⁹ => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo.
- ✓ Amabilidade- Cooperatividade²⁰ => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo.
- ✓ Estabilidade emocional²¹ => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma e serenidade.

Os *Big Five* podem ser considerados como cinco grandes traços de personalidade encontrados em diferentes pessoas, em diferentes culturas. São aspectos mais gerais que devem ser analisados no estudo de competências sócio-emocionais.

Uma outra iniciativa identificada no contexto privado em educação socioemocional no Brasil é o programa chamado “O Líder em Mim”. O programa foi desenvolvido por Stephen R. Covey, Sean Covey, Muriel Summers e David K. Hatch, lançado em 1999 e trazido para o Brasil em 2013. É utilizado por cerca de 530 escolas no Brasil e tem como objetivo “promover a mudança comportamental em educadores, crianças e adolescentes, desenvolvendo sua autoestima e autoconhecimento para que se tornem protagonistas de suas próprias vidas e da transformação da sociedade” (LÍDER..., 2013). Os autores do programa referem-se a seis competências de caráter sócio-emocional da BNCC: comunicação; autoconhecimento e autocuidado; trabalho e projeto de vida; empatia e cooperação; argumentação; e responsabilidade

¹⁷ No original, Openness.

¹⁸ No original, Conscientiousness.

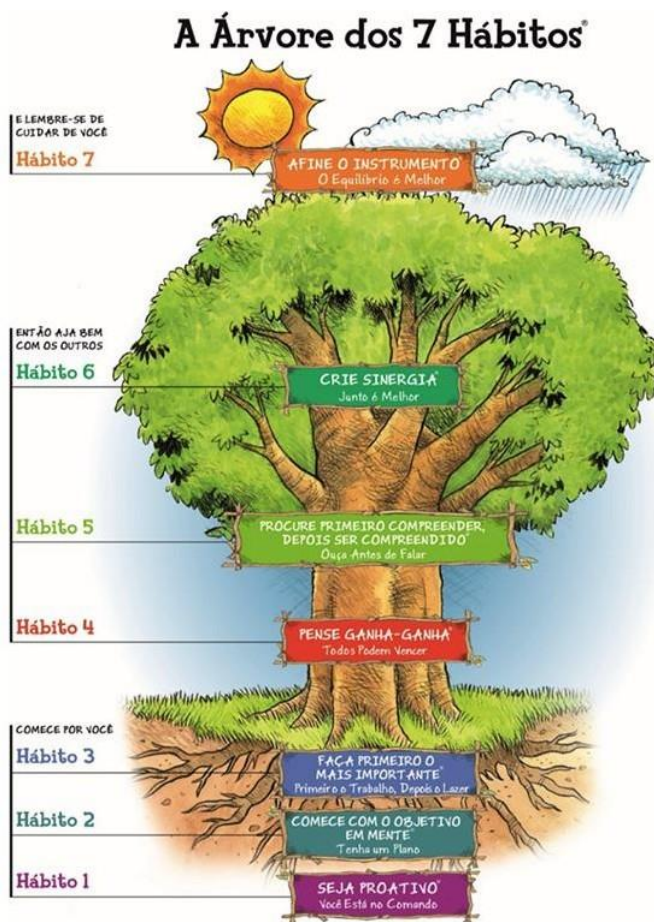
¹⁹ No original, Extraversion.

²⁰ No original, Agreeableness.

²¹ No original, Neuroticism.

e cidadania. O “Líder em Mim” recebeu o endosso do CASEL²², atendendo aos padrões exigidos pela instituição precursora de estudos em SEL (Aprendizagem Socioemocional). A iniciativa ocorre apenas no setor privado, para escolas que adotem o material e treinamento. Uma das representações da metodologia está na Figura 3:

Figura 3 – A árvore dos sete hábitos - O líder em mim



Fonte: Covey (2017)

Os dois exemplos descritos anteriormente demonstram que a busca pela implementação da *Social Emotional Learning* está presente não só em escolas nos Estados Unidos, onde a iniciativa surgiu, mas também, em documentos oficiais brasileiros e material didático desenvolvido para todo o Brasil. É uma nova tendência na educação, portanto, a necessidade de explorar o tema na formação de professores, não só de línguas, mas na educação como um todo é de extrema importância.

²² O CASEL [2022], é uma organização internacional, sediada em Chicago nos EUA, que significa Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. É uma das principais autoridades no avanço da Aprendizagem Socioemocional (SEL) em educação, fundada em 1994. Collaborative Academic Social Emotional Learning

Todos os conceitos e elementos apresentados nesta sessão colaboram para a discussão do desenvolvimento da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de LI e mostram a lacuna que a presente pesquisa busca preencher.

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de promover uma formação relevante com foco em habilidades socioemocionais no ensino de inglês, a partir de uma perspectiva reflexiva (SCHÖN, 1983), que contemplasse o ensino de aspectos socioemocionais (ZINS; ELIAS, 2007), o conceito de *rapport* - a relação do aluno-professor (TICKLE-DEGNEN; ROSENTHAL, 1990), da mediação semiótica (HASAN, 2002), da aplicação da ética do cuidado (NODDINGS, 2002) e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais proposto na BNCC (BRASIL, 2018), nos propusemos a desenvolver um *e-book* para formação inicial e continuada de professores. Posteriormente, propusemos curso piloto²³, no qual o *e-book* era o material mediador.

Os participantes foram professores em formação inicial e continuada de diversos contextos. Em sua maioria, professores em formação inicial (estudantes do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina), e também, em formação continuada do Instituto no qual trabalho. Os dados foram coletados de maneira anônima afim de que a relação da ministrante com os participantes não influenciassem suas respostas. Como cuidados éticos da pesquisa, utilizamos os termos dos participantes 1,2,3 em diante, representados por PP1,PP2 em diante. A pesquisa também foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da plataforma Brasil sob o com número CAAE 36721720.9.0000.5231.

Nesta seção, portanto, abordamos a natureza da pesquisa, apresentamos o *e-book*, relatamos a implementação do curso-piloto e, por fim, apresentamos o método analítico utilizado.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Compreendemos a presente pesquisa como sendo qualitativa (LINCOLN; GUBA, 2000), pois em sua natureza, refere-se à análise de dados subjetivos buscando compreender as informações obtidas quanto a sua complexidade, diferindo-se, portanto, de uma pesquisa quantitativa, que busca dados que comprovem objetivamente os resultados da pesquisa.

Egido (2019), ao trazer caracterização da pesquisa qualitativa, apresenta uma diferenciação importante acerca dos dados qualitativos. Em seu trabalho, ao discutir a natureza da pesquisa qualitativa, ele aponta que “dados que servem ao paradigma qualitativo, por outro lado, os dados são ricos em detalhes e situados sócio- historicamente” comparando aos “dados que servem ao paradigma quantitativo são geralmente extensos e compostos por números.” (EGIDO, 2019, p. 29). Ele ainda aponta que há determinada riqueza descritiva em dados de pesquisas qualitativas “que podem ser em pequena quantidade e extensão” (EGIDO, 2019, p. 29). E por essa razão, mesmo apresentando três diferentes instrumentos de geração de dados em nosso estudo, a quantidade de dados é menor do que a de uma pesquisa quantitativa, por exemplo. Nossos instrumentos de geração de dados foram: (a) produção dos participantes a partir das atividades propostas no curso; (b) questionário online, aplicado após o término da formação; e (c) relato da ministrante.

3.2 APRESENTAÇÃO DO *E-BOOK*

O *e-book* proposto intitula-se “*Development of the student-teacher relationship and social emotional competence in English Language Teaching*” (UEL, 2021).

Na produção do *e-book*, procuramos priorizar a apresentação de conceitos centrais e reflexões por meio de textos teóricos, vídeos, imagens, atividades de livros didáticos, quadros e perguntas reflexivas para que o leitor e/ou participante da formação pudesse relacionar o conteúdo com sua prática pedagógica.

A elaboração, diagramação, escolha de imagens e tópicos foram realizadas pela própria autora, como o apoio técnico da plataforma CANVA²⁴. O material apresenta capa, contendo título e autoria. Na sequência, a biografia da autora. Depois, consta a apresentação do material, na qual indicamos o objetivo, apresentamos os conceitos centrais do material e o que esperar dele. Em seguida, encontra-se o sumário, indicando as cinco seções que compõem o material: (1) Afeto no Ensino da Língua Inglesa; (2) Aprendizagem Sócio-Emocional; (3) *Rapport*, seu conceito, e aplicações; (4) Mediação e Mediação Semiótica; e (5) Competência Socioemocional na BNCC. Por fim, a conclusão, respostas esperadas e referências, conforme figura abaixo:

²⁴ <https://www.canva.com/> - Canva é uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível *online* e em dispositivos móveis e integra imagens, fontes, modelos e ilustrações.

Figura 4 – Sumário do *e-book*

Table of Contents

<u>Affect in English Language Teaching</u>	05
<u>Socio-Emotional Learning</u>	19
<u>Rapport, its concept, importance and applications</u>	28
<u>Mediation and Semiotic Mediation</u>	36
<u>Social Emotional Competence at BNCC</u>	45
<u>Conclusion</u>	50
<u>Answers</u>	51

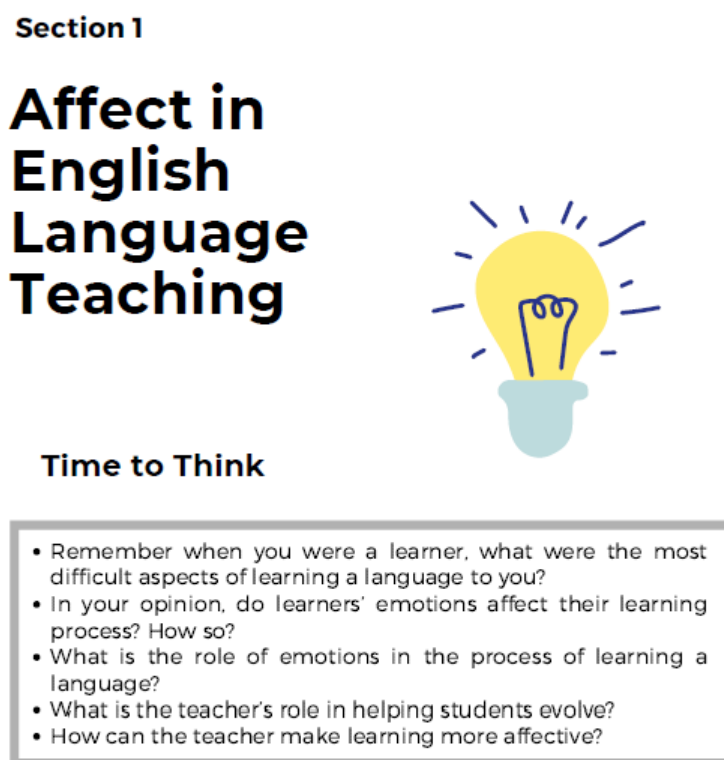
Fonte: A autora.

Em todas as seções incluímos perguntas para reflexão sobre a experiência dos participantes tanto no papel de alunos como de professores, procurando levá-los a constante reflexão (SCHÖN, 1983). Os participantes também analisam uma variedade de materiais sobre cada um dos tópicos, sendo eles artigos acadêmicos, vídeos disponíveis na internet sobre o tema e fotos que fomentem discussões. Além disso, ao final, vemos exemplos de atividades que promovam as ideias propostas para que o próprio participante possa desenvolver materiais contemplando os aspectos socioemocionais discutidos.

As cinco seções do *e-book* seguiram o mesmo formato com o intuito de oferecer interações e aproveitamento semelhantes para cada um dos temas. A elaboração do material foi baseada no artigo descrito acima de Anita Abed (2016) “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica”. Propusemos seções que incorporassem os critérios de mediação indicados pela autora e que auxiliassem o professor a colocar em ação as concepções de ensino e de aprendizagem defendidas por Feuerstein (ABED, 2014, p. 18).

Esta transposição resultou na elaboração de três seções: (a) ***Time to Think***- reflexão inicial sobre o tema, visando despertar interesse do leitor ou participante da formação pelo tópico, por meio de perguntas que resgatam, de suas memórias, experiências como alunos e professores; (b) ***Connecting Ideas and Experience*** - apresentação do conteúdo através de textos, vídeos e imagens atreladas a perguntas que visam fomentar reflexão dos participantes quanto às suas experiências como alunos e professores em diferentes contextos de ensino; (c) ***Ideas and Practice*** - articulação das discussões realizadas com propostas de práticas para sala de aula relacionadas a cada sessão.

Figura 5 – Recorte da seção “*Time to think*” no *e-book*



Fonte: A autora.

A primeira seção ‘*Time to think*’ tem como objetivo propor uma reflexão inicial do tema central do capítulo antes de apresentar conteúdo teórico, promovendo **intencionalidade, significado, individualização e compartilhar** experiências vividas, trazendo o repertório do professor de acordo com seu contexto e, também, o repertório embasado em sua experiência como aluno.

Já na seção ‘*Connecting ideas and experience*’ o material propõe a utilização de vídeos, textos de variadas fontes e questões para discussões em grupos que possibilitasse **interação entre os participantes** e reflexão sobre a prática docente buscando o **novo** e o sentimento de **pertencimento** ao grupo ao dividir relatos pessoais com teoria e estudos em cada um dos temas.

Figura 6 – Recorte da seção “*Connecting experience and ideas*”

Connecting experience and ideas

Defining Social Emotional Learning

“Anyone can become angry—that is easy. But to be angry with the right person, to the right degree, at the right time, for the right purpose, and in the right way—this is not easy.”
(Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, Book IV, Section 5)

In the beginning of my career, I was stuck with the feeling of responsibility that it is to become a teacher. Our students look up to us, consciously or subconsciously they judge our behavior and mirror what they think is good. They not only expect answers on the subject we teach but also want to connect with us on an emotional level. The relationship we build with them is unique and the impact we make on their lives may be life-lasting. Social-Emotional Learning takes that into consideration and the development of students' social-emotional skills.

Fonte: A autora.

A última seção de cada uma das temáticas é chamada de ‘*Ideas and Practice*’ onde os participantes refletem sobre como aplicar o que viram nas seções anteriores por meio de sugestões e exemplos de atividades. Nesta seção, acreditamos envolver **planejamento e busca por objetivos; intencionalidade**, uma vez que o professor busca elaborar atividades de ensino incorporando o aprendizado de modo consciente e intencional; e **significado**, pois a proposição de atividades faz parte da rotina do professor, é uma tarefa que faz sentido para suas atividades profissionais.

Figura 7 – Recorte da seção “*Ideas and Practice*”



Why is SEL important? Emotions play an important role in how and what people learn. Care and affection provide a foundation for deep, lasting learning (Elias, Zins, Weissberg et al., 1997).

“In a climate of ever-growing concern about academic achievement, attending to emotions was emerging as a matter of at least as great an emphasis as cognition and behavior. In a landmark book that brought together the research evidence about SEL and academic success from all fields, Zins, Weissberg, Wang, and Walberg (2004) concluded that successful academic performance by students depends on (1) students’ social-emotional skills for participatory competence; (2) their approaching education with a sense of positive purpose; and (3) the presence of safe, supportive classroom and school climates that foster respectful, challenging, and engaging learning communities. It is the totality of these conditions and the processes they imply that are now best referred to collectively as social-emotional learning, rather than continuing to view SEL as linked entirely, or even mainly, to a set of skills.”
Elias et al (2007) p. 252

Fonte: A autora.

Os critérios de mediação propostos por Reuven Feuerstein (1991) e transpostos para sala de aula por Meier e Garcia (2007) foram utilizados tanto na elaboração do *e-book* quanto na formação, que será descrita na seção seguinte. Para melhor visualização da incorporação desses critérios na produção do *e-book* e na implementação deste na formação, apresentamos o Quadro 2:

Quadro 2 – Relação entre critérios de mediação e aplicação na implementação do *e-book*

Crítérios	Aplicação no <i>e-book</i>	Aplicação na formação
(1) Intencionalidade e Reciprocidade (12) Sentimento de pertencimento (13) Construção do vínculo	Em todas as cinco seções presentes no <i>e-book</i> , o quadro “ <i>Time to think</i> ” inicia as reflexões convidando o professor a trazer seu conhecimento e práticas para o centro da discussão em cada um dos temas. A necessidade da participação clara e mútua tanto da ministrante quanto dos participantes é intencionalmente explícita no material.	Na formação, utilizamos <i>slides</i> para aplicação e, logo no início, a ministrante compartilhou informações sobre sua vida a fim de estabelecer um vínculo com os participantes e facilitar a interação e seu envolvimento nas atividades propostas.

(2) Significado (9) Procura pelo novo e pela complexidade	A primeira seção apresenta a relação entre o tema e a realidade dos participantes, procurando atribuir maior significado para o conceito, a fim de mobilizar experiências para mediar a construção do conhecimento.	Na formação, as reflexões eram feitas em pequenos grupos (mediação por pares), permitindo que os participantes trocassem informações e suas opiniões sobre o tema (formação reflexiva).
(3) Transcendência (6) Compartilhar	As atividades da seção “ <i>Connecting ideas and experience</i> ” buscam transpor o conteúdo para a realidade do participante, contemplando então o critério de transcendência.	As perguntas com esse foco foram feitas em pequenos grupos e, posteriormente, os participantes compartilharam com todos o que haviam discutido.
(4) Competência (11) Escolha pela alternativa positiva	As atividades sobre emoções (vídeo na p. 8) e leitura (p. 9 e 10) foram escolhidas para que os participantes percebessem suas habilidades e recebessem feedback positivo por elas.	Após assistir os vídeos e ler os textos, os alunos foram convidados a compartilhar suas respostas, observando que várias respostas podiam ser corretas para cada uma das atividades.
(5) Regulação e controle do comportamento (8) Planejamento e busca por objetivos	No início de cada seção no <i>e-book</i> , apresentamos os objetivos a serem alcançados pelos participantes na formação, a fim de que eles pudessem se autorregular e monitorar sua evolução.	Nos <i>slides</i> da formação, seis objetivos principais foram apresentados para os encontros síncronos da formação, compartilhando com os participantes a evolução não só do material proposto, mas também possibilitando o planejamento e regulação de sua participação ao longo da formação.
(7) Individuação e diferenciação psicológica (9) Procura pelo novo e pela complexidade (10) Consciência da Modificabilidade	Além das seções ‘ <i>Time to think</i> ’ e ‘ <i>Connecting Ideas and Practice</i> ’, apresentamos a seção ‘ <i>Ideas and Practice</i> ’ tendo o foco no desenvolvimento de estratégias e práticas voltadas aos seus contextos de atuação profissional, baseadas nas leituras e reflexões realizadas na formação.	Os participantes tiveram que pensar em soluções para os problemas enfrentados em suas salas de aula, usando o material e compartilhando ideias com colegas.

Fonte: A autora.

Os *slides* aos quais nos referimos no quadro acima podem ser acessados por meio do *link*: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1L5CIpuKdvd7wmA26zsE5ev9STiCekVSP>.

Tendo percorrido sobre o processo de elaboração e *design* do *e-book*, passamos para a descrição da fase do estudo piloto, ou seja, pilotagem de uma experiência de formação com professores fazendo uso do *e-book* elaborado.

3.3 IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO: UM CURSO PILOTO

A oferta de uma formação por meio de um curso piloto teve o intuito de avaliar o material produzido e identificar possíveis reconfigurações para reoferta ampliada do curso no futuro, considerando a apreciação dos participantes e possibilidades pedagógicas do material. A realização de um estudo piloto tem o objetivo de implementar uma ferramenta para avaliar a nova iniciativa, e os dados provenientes deste estudo piloto informam as decisões sobre as

condições necessárias para expandir para uma implementação ideal (IES, 2021).

De acordo com o Instituto de Ciências Educacionais (IES, 2021, p. 6), “o estudo piloto é útil quando as partes interessadas desejam entender como uma iniciativa se integra à infraestrutura e à programação existentes para tomar decisões sobre continuar ou possivelmente expandir seu uso”. Através de estudos piloto em pequena escala, podemos identificar quais modificações, condições e suportes são necessários para implementar a iniciativa em maior escala.

A formação piloto foi realizada por meio de evento *online* gratuito destinado a professores de inglês em formação inicial e continuada. Tal evento ocorreu em dois dias (15 e 28 de setembro de 2021), às 14h, horário de Brasília, via *Google Meet*. Cada encontro teve três horas de duração, com intervalo de 15 minutos. A certificação de participação foi emitida para aqueles que participaram integralmente da formação.

O evento/a formação foi divulgado *online*, em grupos de redessociais destinados a professores de escolas de inglês privadas e públicas, e na Universidade Estadual de Londrina, por meio de *e-mails* encaminhados a alunos e ex-alunos de Letras Inglês da instituição. As inscrições foram realizadas através do site próprio²⁵ para o evento e tiveram custo de dez reais apenas para aqueles que desejassem certificado de participação.

A formação foi mediada via plataforma *online* (*Canvas for Teachers*²⁶) e Reuniões via *Google Meet*²⁷, onde o material foi disponibilizado para estudo prévio e utilização no decorrer dos encontros. A formação teve a inscrição de 31 participantes, entretanto, 15 foram os professores em formação inicial ou continuada que participaram efetivamente dos encontros *online*.

Na primeira etapa da formação, preparamos atividades para que cada participante pudesse se apresentar, falar um pouco de si e através de uma atividade quebra-gelo, possibilitar a interação e relacionamento de todos, incorporando já um exemplo de atividade que trabalhe aspectos socioemocionais que os participantes podem vir a utilizar em seus contextos. Em seguida, o objetivo da formação foi apresentado: ‘Desenvolver a formação de professores de inglês quanto aos aspectos socioemocionais, abordando a relação com o aluno, a mediação semiótica, a aplicação da ética do cuidado na conduta do professor e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes descritas na BNCC’. Na sequência, estudamos brevemente teorias e conceitos centrais de afeto no ensino de línguas, *rapport*, aprendizagem socioemocional e mediação semiótica.

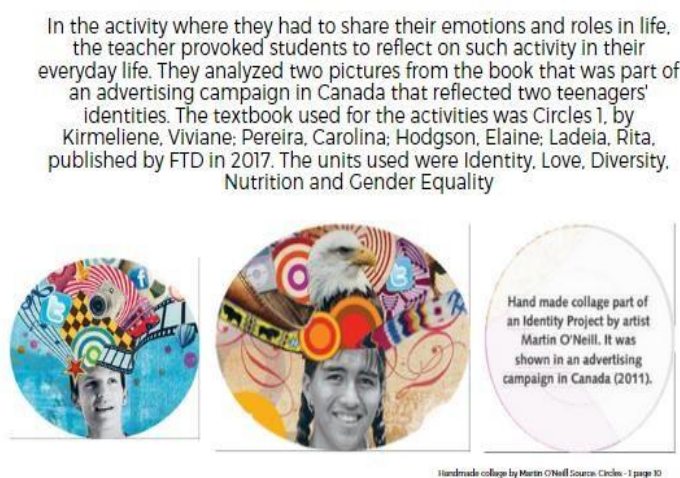
²⁵ <https://sites.google.com/view/development-of-sel-and-rapport/p%C3%A1gina-inicial> (UEL, 2021).

²⁶ A ferramenta criativa e colaborativa para qualquer sala de aula. Disponível para professores de ensino fundamental e médio e seus alunos.

²⁷ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Ainda na primeira etapa, os participantes discutiram a teoria na formação e refletiram sobre as atitudes e fala do professor em sala de aula; discutiram sobre interação e vínculo entre aluno-professor; assim como as possibilidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino de língua inglesa. Como na imagem a seguir, da Seção 2, sobre *Social Emotional Learning*:

Figura 8 - Atividade de reflexão na seção 2 sobre aprendizagem socioemocional



Students had to discuss their meanings and relate that idea to their own identities, in their notebooks they had to use English words they knew to define who they were. The task was: "People often struggle to find their identity - that is, to discover who they are. Copy the diagram into your notebook and use it to write down some ideas- don't think a lot about your answers."

Fonte: A autora.

A segunda etapa compreende o momento no qual os participantes desenvolveram atividades que relacionam o ensino de inglês e a teoria estudada na primeira etapa de formação. A posteriori, na seção 4, analisaremos a produção dos participantes. Este momento da formação tinha como objetivo que os participantes aplicassem os conhecimentos de forma reflexiva na elaboração de um repertório de materiais que abordassem aspectos socioemocionais, levando em consideração a relação com o aluno, a mediação semiótica em relação a fala e atitudes do professor em sala de aula e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes descritas na BNCC.

Na terceira etapa, os participantes compartilharam as atividades produzidas quando retornaram do trabalho em grupos por alguns minutos durante a formação online. E a quarta e última etapa foi a aplicação do questionário para apreciação da formação, composto de cinco perguntas abertas, elaborado com linguagem informal, com o objetivo de aproximar os participantes da ministrante.

No Quadro 3, apresentamos a divisão de conteúdos do e-book e as atividades propostas na formação com suas respectivas etapas.

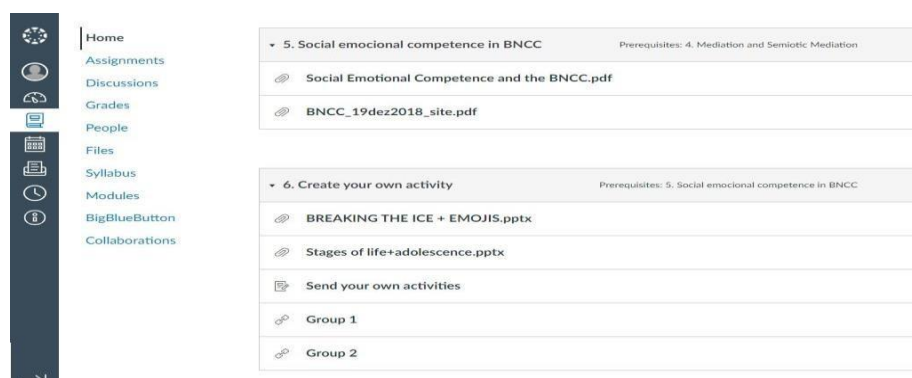
Quadro 3 – Apresentação de conteúdo do e-book e formação em quatro etapas

Etapa	Conteúdo do e-book	Formação Online
1	Apresentação de conceitos centrais: (a) Afeto no Ensino de Língua Inglesa; (b) <i>Rapport</i> , sua origem, importância e aplicações; (c) Mediação e Mediação Semiótica; (d) Aprendizagem Sócio Emocional (e) Habilidade Sócio Emocionais na BNCC.	- Atividades quebra-gelo para que todos pudessem se apresentar, falar um pouco de si e possibilitar a interação e relacionamento de todos - Apresentação, reflexão e discussão de conceitos teóricos relativos ao afeto, às atitudes e fala do professor. - Discussões sobre interação e vínculo entre aluno-professor, assim como as possibilidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino de língua inglesa.
2	Transposição Didática: Redirecionamentos baseados em literatura de como utilizar a teoria apresentada na primeira etapa em atividades para serem aplicadas com seus alunos.	- Análise, em grupos, de atividades de diferentes materiais; - Produção das atividades produzidas para seus respectivos contextos de ensino.
3	Compartilhamento: Participantes compartilharam atividades elaboradas em grupo.	- Apresentação do <i>Jamboard</i> com as atividades elaboradas.
4	Avaliação: Questionário final (APÊNDICE I) contendo cinco perguntas.	- Resposta ao questionário eletrônico (<i>Google Forms</i>) sobre o curso e o material utilizado e sua relevância para a prática de ensino.

Fonte: A autora.

A plataforma *Canvas* foi escolhida como ambiente virtual no qual o material para os participantes foi organizado, conforme imagem a seguir:

Figura 9 – Imagem da organização da plataforma



Fonte: A autora

Cada um dos tópicos contemplou uma etapa na plataforma, em que os participantes podiam ter acesso a apresentação de *slides* da formação, o material e também leituras adicionais de cada um dos temas.

Para análise de dados, no caso do *e-book*, levamos em consideração as respostas ao questionário ao final da formação, no qual solicitamos que os participantes avaliassem o material nos critérios de clareza, *layout*, duração da formação, facilidade/dificuldade e o que poderia ser mudado para desenvolvimento futuro do material e formação. Esta análise será apresentada na seção 4, intitulada análise de dados e resultados.

3.4 MÉTODO ANALÍTICO: ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA (APS)

Para análise das respostas escritas obtidas por meio de questionário eletrônico aplicado após o término da formação, lançamos mão da Análise Paradigmática e Sintagmática - APS (REIS, 2015). A APS é uma abordagem-método qualitativa direcionada à análise de dados verbais (REIS, 2015; 2018).

De acordo com Egido (2019), a abordagem e método de análise da APS é fundamentada em uma ontologia subjetivista e relacional, a qual as percepções e o entendimento de mundo do pesquisador são parte da pesquisa, pois o conhecimento é uma construção humana dialógica, baseadas nas relações interpessoais, sociais e históricas, tendo sempre caráter relativista e subjetivista. Enquanto abordagem, a APS compartilha de princípios etapas relativas à ética emancipatória (ex: retorno aos participantes das análises), que não foram objeto de preocupação deste estudo. Portanto, esclarecemos que a APS foi utilizada, aqui, apenas enquanto um método analítico.

A APS compartilha alguns procedimentos da *Grounded Theory*²⁸ e propõe outros com a intenção de preencher as lacunas deixadas em pesquisas que examinam a linguagem humana. Etapas como a de leitura, codificação, categorização e teorização são presentes tanto na *Grounded Theory* quanto na APS, sendo que na APS a categorização é proposta de acordo com uma organização conceitual linguística, ou seja, relaciona as palavras presentes na análise a vocábulos de sentido mais genérico em relação a outro (hiperônimos) ou a vocábulos de sentido mais específico em relação ao de um outro mais geral (hipônimos e sub-hipônimos, quando for o caso) (SECCATO, 2020). A teoria é então proveniente dos dados, sendo gerada ao invés de pré-definida. A teoria é então uma consequência da coleta e da análise sistemática dos dados coletados. (HESHIKI, 2022; EGIDO, 2022).

A partir da linguagem analisada e a elaboração de hiperônimos e hipônimos, é que se deriva a teoria, por isso esta abordagem analítica é conhecida como *data-driven*. Neste estudo, as respostas dos participantes foram analisadas dentro de uma abordagem indutiva por meio de uma comparação constante (abordagem dedutiva) entre as respostas dos diferentes participantes. Com a ajuda da minha orientadora, analisamos as respostas dos cinco participantes que responderam à pesquisa e concordaram com a utilização dos dados e propusemos as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 4 - Síntese das categorias e subcategorias derivadas dos dados do questionário

Categorias (Hiperônimos)	Subcategorias (Hipônimos)
Encontros Assíncronos	Dialogismo
	Colaboração
	Transposição didática
Material	Contribuição teórica
	Qualidade do conteúdo
	Acessibilidade
	Aplicabilidade
	Complementariedade
Contribuições	Ampliação de repertório de ferramentas digitais
	Aprimoramento teórico-prático
Sugestões de Aprimoramento	Uso de recursos audiovisuais
	Transposição didática

Fonte: A autora.

²⁸ *Grounded Theory* é uma abordagem de análise que se constitui a partir dos dados, em oposição a abordagens quantitativas que partem de uma base teórica antecipada para depois examinar os dados. A *Grounded Theory* busca extrair dos próprios dados os termos e direção para análise.

Em síntese, nesta subseção, apresentamos o método analítico utilizado para análise de parte dos dados - questionários, e a síntese resultante da categorização realizada. Na sequência, apresentaremos as análises de todos os dados gerados - produção dos participantes, questionário e relato da ministrante.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A análise será apresentada nessa seção, na seguinte ordem: (a) análise da produção dos participantes; (b) análise da apreciação dos participantes através de resposta ao questionário online; e (c) análise do relato da ministrante.

Conforme já mencionado, nos encontros, promovemos o estudo e aprofundamento dos temas de *rapport* e aprendizagem socioemocional na formação de professores de inglês. Sendo assim, a análise da produção de atividades por parte dos participantes tem como objetivo identificar quais aspectos da aprendizagem socioemocional foram incorporados nas atividades elaboradas pelos participantes para o ensino de inglês.

4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES

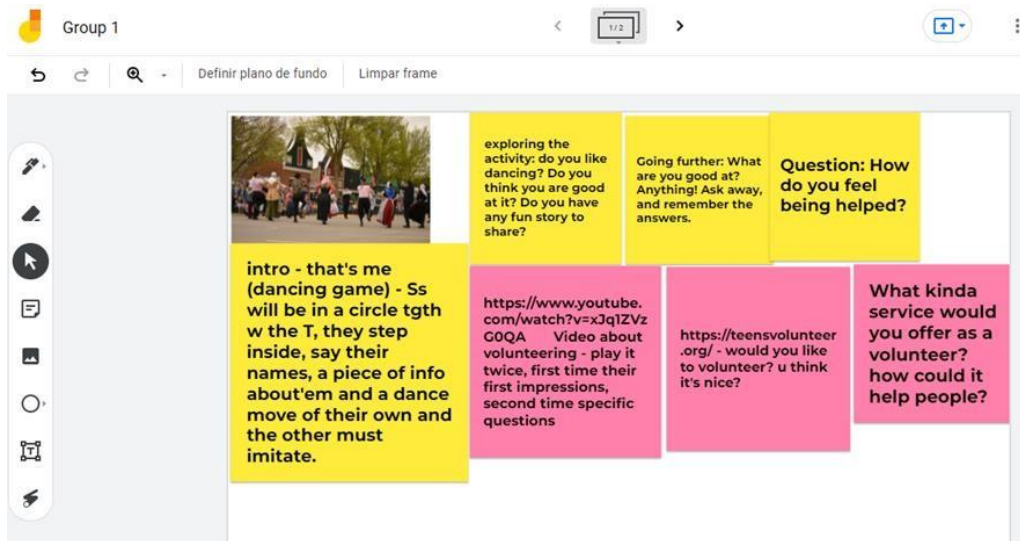
Como produção final da formação, esperava-se a criação de um repertório de atividades, no entanto, esse resultado foi parcialmente atingido, primeiramente, porque o tempo disponível impossibilitou a elaboração mais minuciosa das propostas de atividades e, em segundo lugar, porque o quantitativo de atividades produzidas não foi em número suficiente para caracterizar um ‘repertório de atividades’, como se verificará a seguir.

Para a etapa de transposição didática da formação, os participantes foram divididos em dois grupos para discutirem ideias e compartilharem experiências a fim de criarem atividades baseadas no que havia sido trabalhado.

Em análise a esta produção, pudemos perceber que as propostas de atividades não foram elaboradas de maneira padronizada, haja vista que o formato não seguiu uma lógica padrão. Compreendemos que este fato se deve, especialmente, à instrução genérica que receberam, uma vez que a ministrante pediu apenas que listassem atividades que atendessem às necessidades dos alunos em seus contextos, sem apresentar mais detalhadamente o que se esperava quanto ao formato. Acreditamos, ainda, que a ferramenta que utilizaram para colocar suas ideias (*Jamboard*) também possa ter influenciado nesta diversificação do formato das propostas, assim como o tempo disponível não tenha sido suficiente para uma elaboração mais aprofundada/detalhada. Nos parágrafos subsequentes, discorreremos como cada grupo realizou a produção.

O primeiro grupo colocou sugestões de algumas atividades com temas reflexivos, como ajudar o próximo, ser ajudado, gostos, habilidades, e com interação entre os alunos, no entanto, de forma não-sequencial, exigindo que fossem exemplificadas e desenvolvidas mais a fundo pelos participantes, como pode ser observado nas figuras a seguir.

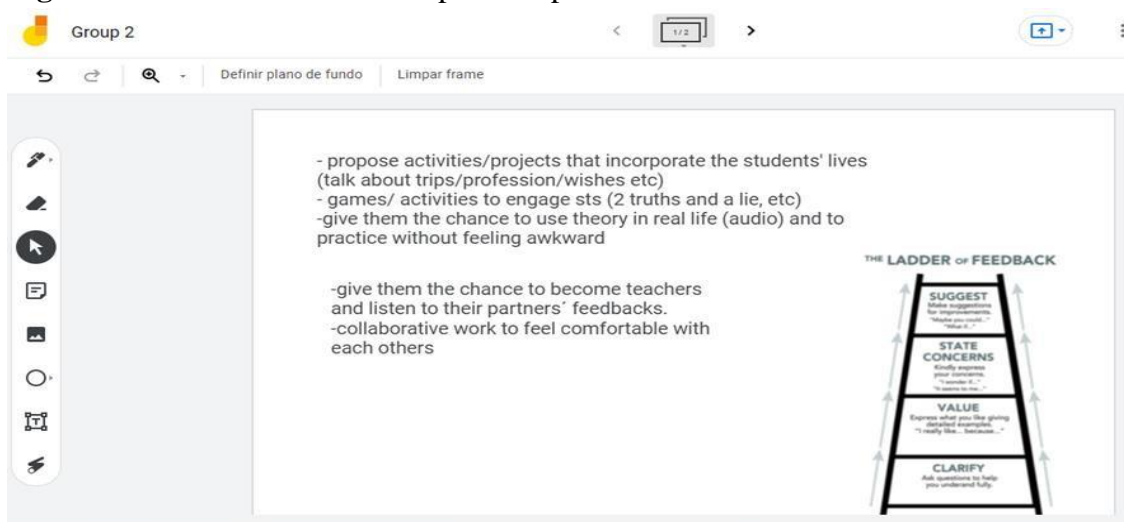
Figura 10 – Atividade elaborada pelo Grupo 1



Fonte: Google ([2022]).

Como se pode observar, o primeiro grupo pensou em uma série de atividades, entre elas, um jogo com os estudantes para desenvolver interação e bom relacionamento entre eles, desenvolvendo *rapport*. É possível identificar, ainda, que, por meio das perguntas elaboradas, a atividade visa fazer com que os alunos reflitam sobre temas como empatia, trabalho voluntário e habilidades únicas de cada pessoa. Temas esses que são relacionados aos temas estudados na BNCC e que podem contribuir para a formação de um cidadão mais participativo socialmente e empático para com o próximo.

Figura 11 – Atividade elaborada pelo Grupo 2



Fonte: Google ([2022]).

Já o segundo grupo listou atividades que já haviam realizado em sala de aula com seus alunos e apontou exemplos de como estabelecer um bom relacionamento entre alunos e professores, usando o ensino de inglês e a aprendizagem socioemocional, listando atividades significativas aos estudantes, que promovem o desenvolvimento de *rapport*, e também o desenvolvimento de *feedback* e trabalho em pares. Outro aspecto trabalhado pelo grupo foi o avaliativo, eles utilizaram uma imagem chamada “*the ladder of feedback*” (escada de avaliação), presente na Figura 10, exemplificando como auxiliar alunos a dar *feedback* entre eles, estimulando a *peer correction*²⁹ e a correção da produção dos alunos pelo professor através da mesma estratégia.

A participação dos dois grupos foi apresentada por um integrante ao retornarem das discussões. Através dessas atividades, os participantes demonstraram algum grau de assimilação de temas abordados na formação (*rapport*, *social emotional learning* e BNCC) e sugestões de como transformar tais conhecimentos em prática de sala de aula.

Em síntese, as análises das atividades por eles propostas indicam que aspectos relativos: a) à construção de *rapport*; b) ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia e colaboração; e c) à mediação, como **significado** (atividades significativas aos estudantes), **transcendência** (por meio da reflexão sobre trabalho voluntário), **individualização e diferenciação psicológica** (por meio do reconhecimento das habilidades únicas de cada pessoa) e **competência** (por meio da atividades ‘*the leader of feedback*’) foram incorporados nas atividades propostas pelos participantes para o ensino de inglês.

Além da produção de trabalho em grupo realizado na formação, os participantes também responderam a um questionário, que avaliou a sua percepção do conteúdo trabalhado na formação, mediação e contribuições. Analisamos as respostas a esse questionário na próxima seção.

4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ONLINE

A apreciação dos participantes em relação ao curso foi realizada via questionário *online* (APÊNDICE A) após a formação, contendo as seguintes perguntas: (a) O que você achou das sessões ao vivo (ou gravações) com teoria e discussões?; (b) O que você achou do material disponível no Canvas?; (c) Você conseguiu ter ideias e produzir atividades para o seu próprio contexto de ensino?; (d) Você sentiu que aprendeu algo novo? O que você aprendeu?; e e) Na sua opinião, você acredita que algo poderia ter sido feito de forma diferente?

²⁹ *Peer Correction* é uma técnica de sala de aula em que os alunos corrigem uns aos outros, em vez de o professor fazê-lo (BRITISH COUNCIL, ([2022])).

Das trinta pessoas inscritas no evento, apenas metade compareceu na formação, em encontros síncronos. Dessas, apenas seis responderam ao questionário de apreciação e um deles não autorizou a utilização dos dados. Desta forma, a análise apresentada conta com a contribuição de cinco participantes.

Em resposta ao questionário, pudemos perceber que todos avaliaram o material e a formação de forma positiva. Através do método analítico intitulado APS (REIS, 2015), analisamos as respostas ao questionário que resultaram em quatro categorias analíticas: (1) Encontros Síncronos; (2) Material; (3) Contribuições; e (4) Sugestões de aprimoramento. Dentro de cada uma das categorias, propomos subcategorias geradas a partir das respostas dos participantes, conforme apresentado nos quadros subsequentes.

Quanto à apreciação dos participantes em relação aos **Encontros Síncronos**, pudemos interpretar que o *dialogismo*, a *colaboração* e a possibilidade de reflexão acerca da *transposição didática* foram os aspectos mais relevantes.

Quadro 5 - Apreciação do curso quanto aos Encontros Síncronos

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXCERTOS
Encontros Síncronos	<i>Dialogismo</i>	PP³⁰1, P³¹1: “Dessa forma, podemos compartilhar ideias, melhorar as que tínhamos, compartilhar experiências também”. PP3, P1: “Como tudo foi perfeitamente organizado e moderado para dar a todos a chance de compartilhar experiências de ensino.”. PP5, P1: “Adorei que foi muito dinâmico, pudemos compartilhar nossas ideias em grupos”.
	<i>Colaboração</i>	PP1, P1: “Gostei que pudemos discutir em pequenos grupos e fazer as coisas coletivamente”. PP5, P1: “...pudemos compartilhar nossas ideias em grupos, também usamos o Jamboard como ferramenta para colaborar e trabalhar juntos...”.
	<i>Transposição didática</i>	PP1, P4: “Sempre me preocupei com o rapport nas minhas aulas, mas nunca sabia o que fazer. Agora eu tenho algumas ideias e mais propósitos para usá-los”. PP3, P1: “A teoria foi revigorante, pois pudemos revisá-la e adaptá-la às nossas práticas reais de ensino”. PP3, P3: “Pude compartilhar minhas experiências de ensino e pensar em novas técnicas e atividades para aplicar em minhas aulas”. PP5, P3: “Foi bom que fizemos isso em grupos, compartilhando ideias e também tentando intencionalmente aplicar do que acabamos de aprender”. PP5 P4: “Foi muito bom aprender e refletir sobre a aplicabilidade do tema. Aprendi a pensar em atividades que poderia usar no meu contexto de ensino”.

Fonte: A autora.

Em resposta à primeira pergunta do questionário, os participantes destacaram o *dialogismo* como um aspecto muito positivo dos encontros síncronos, como podemos perceber nas falas dos professores participantes 1, 3 e 5. Eles apontaram que quando compartilharam ideias em grupos, puderam dividir experiências e melhorar suas práticas de sala de aula. Os participantes demonstraram valorização do trabalho colaborativo, inclusive quando utilizaram o *Jamboard*, ferramenta interativa que usaram para trabalhar juntos.

Os participantes também apreciaram positivamente a relação entre teoria e prática que a formação, por meio dos encontros síncronos, os possibilitou realizar. Três participantes (PP1 PP4 e PP5) destacaram que a teoria somada a discussões sobre a prática de sala de aula os ajudaram a relacionar suas experiências com novas técnicas e estratégias. O tema de *rapport* foi mencionado nesse aspecto também que, apesar de conhecerem a teoria, demonstraram que desconheciam como fazer em situações práticas.

Quanto à apreciação dos participantes em relação ao **Material**, pudemos interpretar que a contribuição *teórica*, a *qualidade de conteúdo*, a *acessibilidade*, a *aplicabilidade*, e a *complementariedade* foram os aspectos mais relevantes.

Quadro 6 - Apreciação do curso quanto ao Material

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXCERTOS
Material	<i>Contribuição teórica</i>	PP5, P1: “A teoria foi muito importante e nos deu suporte para as discussões.”
	<i>Qualidade do conteúdo</i>	PP1, P2: “É muito completo, transmite tudo o que estudamos e muito mais”. PP6, P2: “Excelente. Grande variedade e bem selecionados”. PP4, P2: “Todo o material disponível no Canvas é altamente informativo”. PP5, P2: “O material é ótimo!”
	<i>Acessibilidade</i>	PP5, P2: Através do Canvas temos acesso às apresentações da sessão ao vivo para baixar, voltar e ler a qualquer momento que precisarmos consultar”.
	<i>Aplicabilidade</i>	PP5, P2: “Além da teoria e das discussões, foi muito bom aprender e refletir sobre a aplicabilidade do tema. Aprendi a pensar em atividades que poderia usar no meu contexto de ensino”. PP1,P2: “Amei os exemplos. Vou usar isso nas minhas aulas”.
	<i>Complementariedade</i>	PP5, P2: “...e também alguns artigos extras para complementar nossos estudos sobre o tema”.

Fonte: A autora.

Ao avaliar o **material** disponível na plataforma Canvas e utilizado na formação, os participantes apontaram qualidades diversificadas. Avaliaram-o como "útil", “completo” e “muito importante”. A variedade e seleção dos conteúdos foi mencionada também pela maioria dos participantes. Além de alguns terem tido a oportunidade de conhecer pela primeira vez a plataforma Canvas, puderam ter acesso aos slides da sessão ao vivo para baixar, voltar e ler a qualquer momento que precisarem (*acessibilidade*

³⁰ PP - refere-se ao/à professor(a)-participante.

³¹ P - refere-se à pergunta.

Quanto à apreciação dos participantes em relação às **contribuições** da formação, pudemos interpretar que a *ampliação de repertório de ferramentas digitais e aprimoramento teórico-prático* foram os aspectos mais relevantes.

Quadro 7 - Apreciação do curso quanto às contribuições percebidas

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXCERTOS
Contribuições	<i>Ampliação de repertório de ferramentas digitais</i>	PP3, P4: “Aprendi a usar o Jamboard de forma mais eficaz” PP3, P2: “Eu não sabia usar o Canvas, e através dele pude aprender e ler o material que era mostrado em aula”.
	<i>Aprimoramento teórico-prático</i>	PP5, P4: “Além da teoria e das discussões, foi muito bom aprender e refletir sobre a aplicabilidade do tema”. PP1, P1: “Dessa forma, podíamos compartilhar ideias, melhorar as que tínhamos, compartilhar experiências também. Foi ótimo”.
		PP4, P1: “Eu acho que foram sessões muito úteis e perspicazes”.

Fonte: A autora.

Com relação às **contribuições**, PP4 faz um apontamento genérico acerca da utilidade e perspicácia advindas da formação, destacamos, também, a *ampliação de repertório em relação às ferramentas digitais*, visto que foi salientado pelo PP3, que através da formação, pode aprender a utilizar o Jamboard (utilizado para a produção de atividades em grupo) e o Canvas, plataforma inédita para a maioria. Os participantes 1, 4 e 6 reconheceram contribuições para seu repertório teórico, aliado à aplicabilidade do novo conhecimento para suas aulas (*aprimoramento teórico-prático*).

Quanto às **sugestões de aprimoramento**, pudemos interpretar que os participantes sugeriram maior *uso de recursos audiovisuais*, e a expansão de oportunidades para reflexão acerca da *transposição didática*.

Quadro 8 - Apreciação do curso - Sugestões de aprimoramento

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXCERTOS
Sugestões de aprimoramento	<i>Uso de recursos audiovisuais</i>	PP4, P5: “Na minha opinião, vídeos mais relevantes podem ser adicionados”.
	<i>Transposição didática</i>	PP6, P5: “Acredito que poderia ter havido mais momentos de produção”.

Fonte: A autora.

Por fim, por meio da última pergunta do questionário, foram identificadas duas **sugestões para o aprimoramento** da oferta da formação: uma em relação ao uso de *recursos audiovisuais* e a outra em relação à *transposição didática*. Esta diz respeito a sugestão de ampliação dos momentos voltados à produção de atividades, em que o participante demonstra que investimento na transposição didática, ou seja, incorporação dos aspectos teóricos estudados na elaboração de atividades de ensino, poderiam ter tido maior tempo na formação.

Aquela, diz respeito à seleção de vídeos para a formação, que poderiam ser mais direcionados/relevantes ao público-alvo. Apontamentos que demonstram atenção e criticidade dos participantes, que levaram a reelaboração de partes do material.

Terminada a análise dos questionários online, no qual pudemos discutir os posicionamentos dos participantes, passamos à análise do relato da ministrante.

4.3 RELATO DA MINISTRANTE

A partir da observação da gravação e anotações da ministrante após cada um dos encontros da formação, percebemos que, sobre todos os temas abordados, a maioria dos participantes se envolveu em algum grau e pode compartilhar experiências e ideias sobre seus respectivos contextos. O engajamento nas discussões e atividades propostas pelo e-book foi constante para alguns participantes, ao passo que muitos ficaram em silêncio. Entretanto, o fato de estarmos em 2021 e ser um contexto de pandemia nos impossibilitou de ter um maior acompanhamento das discussões em cada um dos grupos criados, visto que ocorreram em salas virtuais distintas e contávamos com apenas uma professora-ministrante, a professora-pesquisadora. Acreditamos que se pudéssemos realizar a formação de forma presencial, poderíamos acompanhar a linguagem corporal e facial de cada participante, refletindo seu interesse e disposição para cada tema. O meio, ou seja, o encontro remoto via Google Meet também limita a interação dos alunos com espontaneidade. Os participantes, em sua maioria, não abriram suas câmeras e há uma evidente hesitação ao falar, pois não sabem se outra pessoa quer falar ao mesmo tempo e precisam colocar e tirar o microfone do mudo para interagirem.

Nos momentos da formação em que os participantes tinham que ler, ouvir, assistir vídeos ou partes de filmes, cada um acabou fazendo seu trabalho de forma independente, diminuindo, portanto, a interação e trocas de ideias.

Embora a utilização da plataforma Canvas tenha sido salientada como aspecto positivo, enquanto ampliação de repertório acerca de ferramentas digitais, na visão da professora ministrante houve um baixo aproveitamento da plataforma, menos de 50% acessaram os materiais e/ou cumpriram com as exigências mínimas do curso.

Com relação à demanda de leituras previstas para serem feitas entre um encontro e outro também foram excessivas, acreditamos que se os participantes tivessem maior tempo entre um encontro e outro, teríamos obtido melhor resultado de engajamento na plataforma. Uma possibilidade de superação desta limitação seria propor, para uma futura oferta ampliada, que os encontros sejam mais distantes em tempo um do outro, para que os professores tenham maior tempo hábil para realização das leituras propostas.

Em reflexão ao quantitativo de conteúdos explorados, avaliamos, também, que foi

excessivo em relação à carga horária prevista, o que justifica, por exemplo, a sugestão da PP6 de ampliação de tempo para a proposição de atividades (transposição didática). Em síntese, portanto, sugerimos adaptações, como: a) redução do conteúdo trabalhado na formação (a título de exemplificação, no primeiro encontro, foi utilizado uma apresentação de 46 slides e no segundo, 21); ou b) ampliação da carga horária, seja mediante ampliação da duração dos encontros ou da quantidade deles (ao invés de dois encontros, propor cinco encontros).

Uma outra limitação diagnosticada pela ministrante, foi a escolha do horário de oferta da formação (sábado à tarde), pois muitos não puderam comparecer ao vivo e, portanto, não participaram das discussões e realização de atividades. Esta opção foi necessária, devido à extensa carga horária e horário de trabalho da ministrante, mas que requer ajustes para possível aumento da adesão à formação.

Resumidamente, na visão da professora-ministrante, reformulações no que tange ao tempo para as discussões e produção dos participantes, ao formato presencial e com maior espaço de tempo para leitura, para que, assim, seja viabilizada metodologia de sala invertida, possam proporcionar maior adesão, assimilação de conteúdo e efetividade na transposição didática.

5 CONCLUSÃO

O objetivo da presente pesquisa foi pilotar e avaliar um material e uma proposta de formação desenvolvidos para formação de professores de inglês com foco no ensino de inglês, na aprendizagem sócio emocional e no desenvolvimento de *rapport*. Para tanto, neste trabalho, apresentamos o e-book elaborado, a formação ministrada com caráter de curso-piloto, bem como discutimos os resultados da análise dos dados coletados durante a formação, a fim de conhecer as potencialidades do material e da formação e propor reconfigurações para seu aprimoramento para ofertas futuras.

A partir da análise da produção de atividades dos participantes para o ensino de inglês, podemos afirmar que foi possível evidenciar a incorporação de aspectos relativos: a) à **construção de *rapport***; b) ao desenvolvimento de **habilidades socioemocionais** como *empatia* e *colaboração*; e c) à **mediação**, como *significado* (por meio da proposição de atividades significativas aos estudantes), *transcendência* (por meio da reflexão sobre trabalho voluntário), *individuação e diferenciação psicológica* (por meio do reconhecimento das habilidades únicas de cada pessoa) e *competência* (por meio da atividade ‘*the leader of feedback*’).

Com relação à formação (curso-piloto), os resultados indicam como aspectos positivos: a) a formulação do material (e-book), haja vista as potencialidades identificadas pelos participantes, como *contribuição teórica*, *qualidade de conteúdo*, *acessibilidade*, *aplicabilidade* e *complementaridade*; b) a *transposição didática* dos conteúdos teóricos estudados para práticas

de ensino em diferentes contextos; c) benefícios em relação à *ampliação de repertório* quanto às *ferramentas digitais* e ao *aprimoramento teórico-prático*; e, por fim, d) valorização de princípios como *dialogismo* e *colaboração*.

A pilotagem contribuiu, ainda, para identificação de dificuldades, discutidas na seção anterior, como: a limitação de tempo da formação, intervalo entre um encontro e outro e as limitações do contexto remoto. Tais aspectos serão apresentados no Quadro 9, em paralelo com as sugestões de reformulação, a fim de que as reconfigurações sugeridas para o material e para a formação possam proporcionar maior qualidade para a formação:

Quadro 9 - Dificuldades encontradas e reconfigurações sugeridas

Dificuldades encontradas	Reconfigurações sugeridas
<i>Limitação de tempo</i>	<i>Ampliação de carga horária do curso</i> - O tempo para a realização da formação poderia ser dobrado, ao invés de seis horas síncronas, doze horas seriam o suficiente para cobrir o conteúdo do e-book, oferecer maior tempo de produção de atividades e reflexão dos participantes.
<i>Intervalo entre os encontros</i>	<i>Reelaboração de cronograma</i> - Os encontros foram muito próximos um do outro,. Sugerimos maior intervalo entre os encontros (um encontro a cada duas semanas, por exemplo), para que os participantes tenham maior tempo para leitura dos materiais disponíveis.
<i>Limitação do contexto online</i>	<i>Alteração do formato de oferta de remoto para presencial</i> - O encontro online dificultou o acompanhamento simultâneo das diferentes discussões nos grupos, assim como a percepção da linguagem não-verbal. Acreditamos que a formação em formato presencial oferecerá maior aproveitamento para os participantes

Fonte: A autora.

Além das reformulações sugeridas acima de ampliação de carga horária do curso; reelaboração de cronograma e alteração do formato de oferta (de remoto para presencial), algumas observações importantes dos participantes também devem ser levadas em consideração: “Na minha opinião, vídeos mais relevantes podem ser adicionados.” e “Acredito que poderia ter havido mais momentos de produção.”. Essas observações foram levadas em consideração e o e-book foi atualizado para atendê-las. No Apêndice B, pode-se observar a versão anterior do e-book e no Apêndice C, pode se ver a nova versão com maior tempo para a interação e diferentes recursos audiovisuais.

Discutir o papel do afeto e a relação que professores e alunos estabelecem no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, juntamente com teorias relacionadas ao desenvolvimento do *rapport* e competências socioemocional é de extrema relevância para o ensino e a escola de modo geral. Poder utilizar a aula de língua inglesa para tal finalidade pode não somente ajudar o desempenho dos alunos nessa disciplina, como também melhorar seus relacionamentos nas escolas, seu desempenho e motivação nos estudos. Quando pensamos em

tais práticas aliadas aos documentos atuais trazidos por instituições e governos de diferentes países, a BNCC no Brasil e as competências gerais descritas no documento relacionado ao tema, vimos que o tema é não somente relevante, como também é necessário.

Quanto à geração de dados, é importante ressaltar que após sua análise, entendemos que a reformulação das perguntas do questionário aplicado na pesquisa é necessária para que as perguntas tenham maior ênfase no material e curso piloto.

Tendo apontado as possibilidades de aprimoramento, concluímos esta seção considerando que os participantes puderam relacionar o ensino de inglês e SEL na observação de atividades sugeridas pelo material, no momento da transposição didática, ou seja, de elaboração das atividades para o ensino de língua inglesa e na reflexão acerca da própria formação, discutindo sobre como eles se sentiram em relação à ministrante quando participaram de atividades e interagiram com colegas e material.

Por fim, acreditamos que pesquisas como a descrita neste artigo, outras iniciativas mencionadas anteriormente, como *Líder em mim* e iniciativas do *Instituto Ayrton Senna*, e as competências descritas na BNCC devam ser potencializadas na formação de professores e nas escolas para que professores possam se valer de atividades que explorem SEL e a língua inglesa no ensino, fazendo uso da mediação semiótica para se relacionar com os alunos, ajudando-os a alcançar competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: [s. n.], 2014.
- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 maio 2022.
- AIRES, Kátia Michele Lopes. **Elaboração de trabalho de conclusão de curso na educação profissional técnica de nível médio**. 2021. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- ALMEIDA, Lucia Helena Diniz de. **Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa antes do profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAGÃO, Rodrigo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ARNOLD, Jane (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press., 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>
- BARCELOS, Ana; ARAGÃO, Rodrigo. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Beijing, v. 41, p. 506-531, 2018. DOI 10.1515/cjal-2018-0036
- BENSON, Trisha A.; COHEN, Andrew L.; BUSKIST, William. Rapport. Its relation to student attitudes and behaviors towards teachers and classes. **Teaching of Psychology**, Columbia, v. 32, n. 4, p. 237–241, 2005.
- BERNIERI, Frank J. Coordinated movement and rapport in teacher student interaction. **Journal of Nonverbal Behavior**, Dordrecht, v. 12, n. 2, p. 120-138, Jun. 1988.
- BIDO, Luiz Claudio. Metodologias ativas nas demandas educacionais contemporâneas: uma discussão à luz dos processos constituintes da singularidade humana em Edith Stein. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 27 n. 1, p. 97-105, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: CUP, 1972.

BOUTIN, Gérald. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. **Currículo sem Fronteiras**, [Porto Alegre], v. 17, n. 2, p. 343-358, maio/ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília DF: MEC, 2017.

BRITISH COUNCIL. **Peer correction**. Londres: British Council, [2022]. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/peer-correction>. Acesso em: 6 maio 2022.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. London: Pearson, 2007.

BRUNER, Jerome S. The role of dialogue in language acquisition. *In*: CASEL - COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. **The collaborative for academic social and emotional learning**. Chicago: CASEL, 2019. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 6 maio 2022.

BUSKIST, William *et al.* Elements of master teaching. *In*: DAVIS, Stephen F.; BUSKIST, William (ed.). **The teaching of psychology**: essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer. London: Routledge, 2002. p. 27–39.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Acesso em: 1 set. 2022.

CANVAS. [2022]. Disponível em: <https://canvas.instructure.com/courses/2747577>. Acesso em: 6 maio 2022.

CAREY, Joanna C.; HAMILTON, Donny L.; SHANKLIN, G. Development of an instrument to measure rapport between college teachers. **Journal of College Student Personnel**, Alexandria, v. 27, n. 3, p. 269-273, 1986.

CARVALHO, Cristina; SANTOS, Maria Emília Tagliari. Bebês, museus e mediação: da dimensão estética às relações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019.

CASEL - COLABORATIVO PARA APRENDIZAGEM ACADÊMICA, SOCIAL E EMOCIONAL. **Program Guide**. Chicago: Casel, [2022]. Disponível em: <https://casel.org/guide/leader-in-me/>. Acesso em: 6 maio 2022.

CASTAÑEDA-TRUJILLO, Jairo Enrique; AGUIRRE-HERNÁNDEZ, Jackelin. Pre-Service english teachers' voices about the teaching practicum. **HOW Journal**, Bogotá, v. 25, n. 1, p. 156-173, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>. Acesso em: 6 maio 2022.

COELHO, Vitor Alexandre *et al.* Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72, 2016.

CÓRDOVA, Anderson Pena; ALVES, Gisele; PRIMI, Ricardo. Habilidades socioemocionais na educação atual. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 132-136, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.830>

COVEY, Stephen R. *et al.* **O líder em mim**: como escolas ao redor do mundo estão inspirando grandeza. São José dos Campos: Benvirá, 2017.

DENHAM, Susanne Ayers; BROWN, Chavaughn; DOMITROVICH, Celene. Plays nice with others: social emotional learning and academic success. **Early Education and Development**, London, v. 21, n. 5, p. 652-680, Oct. 2010.

DEWAELE, Jean-Marc. Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. **Modern Language Journal**, Madison, v. 89, n. 3, p. 367-380, Sep. 2005.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema (ed.). **Motivation, language identity, and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

DURLAK, Joseph A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, Chicago, v. 82, n. 1, p. 405-432, Jan./Feb. 2011.

EGIDO, Alex Alves. **O eu e o outro**: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

EGIDO, A. A. **Ética docente**: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ESTEPP, Christopher; ROBERTS, Grady. Teacher immediacy and professor/student rapport as predictors of motivation and engagement. **NACTA Journal**, Huntington, v. 59, n. 1, p. 155–163, Jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309491034_Teacher_Immediacy_and_ProfessorStudent_Rapport_as_Predictors_of_Motivation_and_Engagement. Acesso em: 6 maio 2022.

ETHICS OF CARE. **Ethics of care**: sharing views on good care. Holanda: [s. n.], [2011]. Disponível em: <http://www.ethicsofcare.org/>. Acesso em: 6 maio 2022.

ETHICS of care. *Lone Star*: College System, [S. l., 2011]. Disponível em: <http://apps.lonestar.edu/blogs/mwhitten/files/2010/01/careethics.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina S.; TANNENBAUM, Abraham J. **Mediated learning experience**: theoretical, psychological and learning implications. London: ICELP, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1974. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISBY, Brandi N.; MARTIN, Matthew M. Instructor-student and student-student rapport in the classroom. **Communication Education**, Annandale, v. 59, n. 2, p. 146-164, Apr. 2010.

GARCIA, Sandra *et al.* (org.). **Saltos de aprendizagem**: o percurso de uma metodologia inovadora em educação. São Paulo: Mind Lab Brasil, 2012.

GARDNER, Robert C. **Social psychology and second language learning**: the roles of attitudes and motivation. Baltimore: Edward Arnold Publishers, 1985.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Boston: Newbury House Publisher, 1972.

GOOGLE. **Jamboard** [2022]. 1 aplicativo. Disponível em: <https://jamboard.google.com/d/1eo0-CK0kBbqI3YoWFzFdbfF36g9kbhGrfCUT2WFI5EA>. Acesso em: 6 maio 2022.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. London: Pearson, 2015.

HASAN, Ruqaiya. **Semiotic mediation, language and society**: three exotripic theories Vygotsky, Halliday and Bernstein. Sydney: [s. n.], 2002. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HasanVygHallBernst.pdf><http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HasanVygHallBernst.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

HEINEN, Marina *et al.* Protocolo preventivo da terapia de regulação infantil: estudo piloto no ambiente escolar. **Psico**, Rio Grande do Sul, v. 52, n. 4, p. e36589-e36589, 2021.

HESHIKI, Silvia Regina Akiko. **Implicações de incidentes críticos na identidade de professores de língua estrangeira**. 2022. 352 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUMPHREY, Neil. **Social and emotional learning**: a critical appraisal. Los Angeles: Sage, 2013.

IES - INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES. **Learning before going to scale**: an introduction to conducting pilot studies. [S. l.]: IES, 2021. Disponível em: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/resources/pdfs/Pilot-Study-Resource_acc.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford University Press: Pergamon, 1982.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The natural approach**: language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

KRESS, Jeffrey; ELIAS, Maurice J. Learning: navigating the rough seas of implementation. **Professional School Counseling**, Alexandria, v. 10, n. 1, p. 102-106, Jan. 2006.

LÍDER em mim. 2013. Disponível em: <https://www.olideremmim.com.br/>. Acesso em: 6 maio 2022.

- LINCOLN, Yvonna S., GUBA, Egon G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. p. 1065-1122.
- LIU, Dayan. A critical review of krashen's input hypothesis: three major arguments. **Journal of Education and Human Development**, Madison, v. 4, n. 4, p. 139-146, 2015.
- MACINTYRE, Peter; GREGERSEN, Tammy. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 2, n. 2, p. 193-213, Jun. 2012.
- MATEUS, Elaine. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 187-209.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto; BLOCK, Susana. **Biología del emocionar y alba emoting**. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1996.
- MCLAUGHLIN, Barry. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1987.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygostky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.
- MURPHY, Elizabeth; RODRÍGUEZ-MANZANARES, María Ángeles. Revisiting transactional distance theory in a context of web-based high-school distance education. **Journal of Distance Education**, Pennsylvania, v. 22, n. 2, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ805075.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.
- NEGREIROS, Taise Cristina Gomes Clementino de; AMARAL, Angela Santana do. Aprendizagem flexível como o novo princípio educativo para a classe trabalhadora. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 3, 2021.
- NODDINGS, Nel. **Starting at home**: caring and social policy. Berkeley: University of California Press, 2002.
- NUNES, Leticia Bastos. Competências como fundantes da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- O QUE o programa O Líder em Mim® tem de diferente?. Balneário Camboriú: AngloBC, c2020. Disponível em: <https://anglobc.com.br/portaolider-em-mim/>. Acesso em: 6 maio 2022.
- PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. **Introduction to the science of sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1924.
- PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire'

and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; J. BELSKA (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters.2013.

PILLER, Ingrid. Passing for a native speaker: identify and Success in second language learning. **Journal of Sociolinguistics**, Oxford, p. 179-206, 2002.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães *et al.* Educação em tempos sensíveis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2022.

REIS, Simone. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, ago. 2018.

REIS, Simone. **Análise paradigmática e sintagmática**. [Londrina]: Universidade Estadual de Londrina, 28 abr. 2015. Grupo de pesquisa Linguagem & Poder. Disponível em: https://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/PUBLICACOES/MEMOS/SIMONE%20REIS_2015_ANALISE%20PARADIGMATICA%20E%20SINTAGMATICA.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

RODRIGUES, Serrin; LIMA, Carlos Eduardo de; OLIVEIRA, Cláudia. Governança Educacional Global e a Gênese Dos Testes Das Habilidades Socioemocionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214–235, 2017.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, Farmingdale, v. 9, n. 3, p. 185-211, Mar. 1990.

SECCATO, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SECCATO, Mariana Guedes. **Incidentes críticos na formação de professores de língua inglesa: conceitos, características e reações**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SWAIN, Merrill. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, Cambridge, v. 46, n. 2, p. 1-13, Apr. 2013.

TAKAHASHI, Hidemitsu. **A cognitive linguistic analysis of the English imperative: With special reference to Japanese imperatives (Human Cognitive Processing 35)**. Amsterdam: John Benjamins, 2012.

TICKLE-DEGNEN, Linda; ROSENTHAL, Robert. The nature of rapport and its nonverbal correlates. **Psychological Inquiry**, Mahwah, v. 1, n. 4, p. 285-293, 1990.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Development of the student-teacher relationship and socio-emotional competence in English Language Teaching**. Londrina: UEL, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/development-of-sel-and-rapport/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 6 maio 2022.

VILALVA, Suellen; LOHR, Suzane Schmidlin. Comportamento altruísta em crianças de dois a cinco anos de idade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 149-165, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in society**. Cambridge: MIT Press, 1978.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILSON, Janie H.; RYAN, Rebecca G.; PUGH, James L. Professor–student rapport scale predicts student outcomes. **Teaching of Psychology**, Columbia, v. 37, n. 4, p. 246–251, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.510976>. Acesso em: 6 maio 2022.

ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

ZINS, Joseph E.; ELIAS, Maurice J. Social and emotional learning. *In*: BEAR, George G.; MINKE, Kathleen M. **Children's needs III: development, prevention, and intervention**. Michigan: National Association of School Psychologists, 2006. p. 1-14. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284593261_Social_and_emotional_learning . Acesso em: 6 maio 2022.

ZINS, Joseph E.; ELIAS, Maurice J. Social and emotional learning: promoting the development of all students. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, Hillsdale, v. 17, n. 2/3, p. 233-255, 2007.