ANAIS

DO I CIFLE –

I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

ISBN

978-85-89943-14-7

Emilio García García

Universidad Complutense de Madrid (UCM)
garmi@cop.es

Nair Floresta Andrade Neta

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
nairandrade@hotmail.com

As emoções e sentimentos na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira

Resumo: Tanto em âmbito internacional como nacional, as políticas educacionais têm insistido sobre a necessidade de uma educação básica pautada no desenvolvimento integral do ser. Neste sentido, de acordo com a legislação nacional vigente e os documentos de concretização curricular, o ensino de línguas estrangeiras modernas deve ter uma função educativa. As emoções são elementos constituintes da natureza humana, portanto, elementos indissociáveis de qualquer projeto de formação. No entanto, reconhecemos a carência de estudos que tratem da dimensão afetiva da formação de professores no Brasil. Com o intuito de contribuir com o entendimento da influência das emoções e sentimentos na formação docente, levamos a cabo uma pesquisa educacional qualitativa, que teve como objetivo geral avaliar a influencia das emoções e sentimentos na formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Centrou-se no estudo da perspectiva dos sujeitos participantes: professores em formação, professores egressos e professores formadores de professores do curso de Letras, de uma universidade pública brasileira. Os dados foram coletados *in situ*, mediante o uso de três técnicas qualitativas: observação quasiparticipativa, entrevista focalizada de grupo e entrevista individual. Para a análise compreensiva, foi utilizado um procedimento simplificado da análise de conteúdo. Para o entendimento das emoções, utilizamos como referenciais teóricos, tanto as contribuições de psicólogos e neurocientistas (Antonio Damasio, Paul Ekman, Richards Lazarus, Joseph LeDoux, entre outros) representantes das teorias biológicas e cognitivas da emoção, como as contribuições de filósofos que, ao refletirem sistematicamente sobre as paixões em uma etapa pré-científica, plantaram os germens da etapa científica no estudo da emoção (Aristóteles, Renée Descartes e Baruch Spinoza). No que se refere à formação de professores no Brasil, nos fundamentamos primordialmente na legislação vigente (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes e Pareceres Nacionais) e nos documentos de concretização curricular em voga (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio) que, por sua vez, estão inspirados nas propostas internacionais para a educação no mundo, sob a coordenação da Unesco. Este estudo nos permitiu conhecer como os participantes percebem a influência da emoção na sala de aula de ELE. Os resultados indicam a necessidade de introduzir o tratamento sistemático das emoções e sentimentos na formação docente como um dos grandes desafios atuais da formação inicial e contínua de professores de ELE no contexto pesquisado. Neste texto, apresentaremos, em linhas gerais, a pesquisa supracitada, que constituiu nossa tese de doutorado.

PALAVRAS-CHAVE: afetividade; emoções e sentimentos; formação de professores; Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

1 Introdução

> E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 2006, p. 80)

Conforme nos afirma o inesquecível Paulo Freire, na epígrafe deste texto, a afetividade não é um elemento que se encontre excluído da cognoscibilidade. No entanto, o tempo avança, as reformas educacionais brasileiras se sucedem e nós, que trabalhamos com a formação inicial de professores, continuamos acompanhando, sem compreendê-los realmente, os constantes conflitos intra-interpessoais (a nível docente e discente) e interrelacionais (relação docente/discente com o objeto de conhecimento), que resultam em ou são resultantes de processos afetivos de desinteresse, desmotivação, mal-estar, aversão, desestímulo e desencanto. Acreditamos que uma parte desses conflitos poderia ser melhor gerenciada (mediante a evitação ou a resolução construtiva), se investíssemos mais esforços científicos no sentido de entender, entre outros aspectos, como a afetividade pode influenciar nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste artigo, apresentaremos, em linhas gerais, um desses esforços científicos destinados à superação dessa lacuna existente entre a formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) e a dimensão afetiva do fazer docente. Trata-se da nossa pesquisa de doutorado, intitulada "*Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera*"·, defendida recentemente, no programa de Doutorado em "Didáctica de las Lenguas y la Literatura", oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri (UCM), orientada pelos professores co-autores deste artigo.

Além dessa introdução, nossa apresentação está estruturada em três partes. Na primeira, tratamos do componente emocional na formação de professores de ELE, expondo alguns dos argumentos de natureza legislativa e científica que justificam a necessidade, a

pertinência e a relevância pessoal, social, científica e profissional de um estudo sobre as emoções e sentimentos no âmbito da formação inicial de professores. Concluímos esta primeira parte, delimitando e definindo os fenômenos afetivos estudados (emoções e sentimentos). Na segunda parte do texto, expomos as decisões metodológicas adotadas, tanto para a constituição do corpus como para sua posterior análise e interpretação. Na terceira e última parte, destacamos, de forma pontual, os resultados obtidos e resumimos as conclusões-chave deste trabalho.

2 O componente emocional na formação de professores de ELE

Há muitas razões de natureza filosófica, científica e legal que justificam tanto a pertinência, quanto a necessidade e as relevâncias pessoal, social, científica e profissional de um estudo sobre as emoções e sentimentos e sua influência no âmbito da formação inicial de professores de ELE no Brasil.

Em primeiro lugar, devemos assumir que aprender sobre a emocionalidade, e poder fazê-lo nos espaços de educação formal, é um direito legitimamente estabelecido na legislação educacional brasileira, assim como nos documentos de concretização curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), por exemplo, legitima esse direito, quando determina, como finalidade precípua da educação, o *desenvolvimento pleno do educando*, sua *preparação para o exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*. Como consequência natural, essa finalidade é retomada nos documentos de concretização curricular, em forma de parâmetros e orientações curriculares nacionais e estaduais. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras modernas (doravante, LEM) adquire uma (nova) identidade: passa a ter uma função educativa. Conforme se explicita nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante, OCEM), "a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91).

Essa finalidade da educação em geral e, por extensão, do ensino de LEM, fica seriamente comprometida se não considerarmos que *não* existe *desenvolvimento pleno* do

ser humano se este não é considerado, tratado e educado como um ser bio-psico-socio-emocional. De igual forma, não podemos pensar a *qualificação para o trabalho* sem nos reportarmos ao perfil laboral que a sociedade contemporânea requer, o qual inclui saber trabalhar em grupo, colaborar em projetos coletivos, comunicar-se, evitar, enfrentar e resolver conflitos, evitar a violência, os preconceitos e aprender a conviver pacificamente. E como falar de *exercício da cidadania* sem pensar em uma educação para a vida, a convivência, o respeito mútuo?

As emoções e sentimentos participam, necessária e significativamente, dessas três dimensões da função educativa do ensino. Atualmente, existe um corpo sólido de estudos que evidenciam que as emoções, o fenômeno afetivo mais estudado e melhor compreendido pela Filosofia e pela Ciência, participam e influenciam na saúde física e psicológica, nas relações intra e interpessoais, no processamento cognitivo – desde os níveis mais elementares (memória, atenção, concentração, percepção) até os mais complexos (razão, pensamento e inteligência); na origem e resolução de conflitos intra e interpessoais; na gênese de todas as formas de violência; no comportamento ético-moral; na comunicação; na motivação; entre outros âmbitos. É por essas e outras razões que o renomado pesquisador sobre o cérebro emocional, Joseph LeDoux (2001, p. 11), afirma, de forma contundente, que "[...] as emoções são os fios que interligam a vida mental. São elas que definem quem somos nós, para nós mesmos e para as outras pessoas". Destacando, ainda, que "as emoções em ação tornam-se poderosos fatores de motivação para futuras atitudes. São elas que definem o rumo de cada ação e dão a partida nas realizações de longo prazo" (p. 19). Devido ao fato de que as emoções tanto podem ser-nos úteis, como podem ter consequências patológicas, LeDoux também enfatiza que nossa saúde mental depende da higiene emocional.

Desde a década de oitenta, tem se acentuado a preocupação, por parte de alguns pesquisadores, de chamar a atenção da sociedade para a necessidade de prestarmos atenção às habilidades e competências relacionadas com o conhecimento emocional, numa tentativa louvável de superação da mutilação que a natureza humana tem sofrido, especialmente na escola. Howard Gardner (1994), baseando-se em evidências científicas, propôs a existência das **inteligências pessoais**, um grupo de habilidades relacionadas com a capacidade para

discriminar sentimentos, nomeá-los, codificá-los e utilizá-los para guiar a própria conduta (**inteligência intrapessoal**), assim como a capacidade de reconhecer no outro os seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções (**inteligência interpessoal**).

Em 1990, Salovey e Mayer propuseram o conceito de **Inteligência Emocional**, estreitando ainda mais os laços entre *inteligência* e *emoção*. Segundo esses autores, ser uma pessoa emocionalmente inteligente significa saber: perceber, valorar e expressar com exatidão as próprias emoções; acessar ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; compreender e analisar as emoções e gerenciá-las visando a promover um crescimento emocional e intelectual.

Nesta mesma década, o neurocientista Antonio Damasio aproximou ainda mais *razão* e *emoção*, ao defender a **hipótese dos marcadores somáticos**, sugerindo que "certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade" (DAMASIO, 1996, pp. 12-13). Posteriormente, com base em suas pesquisas, Damasio e seus colaboradores corroboraram a existência de evidências neurológicas da inteligência emocional, admitindo que ter conhecimentos e um Q.I. elevado não são suficientes para que uma pessoa tome decisões que proporcionem benefícios pessoais e sociais. Reconhecem que as emoções são componentes integrantes de uma forma diferente de capacidade que é crucial para a inteligência global na vida social. Concluem, afirmando que suas pesquisas

> [...] proporcionam fortes evidências para o principal conceito de inteligência emocional, a qual pode ser vista como um conjunto de aptidões emocionais que constituem uma forma de inteligência diferente da inteligência cognitiva ou do QI. Essa inteligência emocional faz com que o indivíduo seja socialmente mais eficaz em certos aspectos da vida do que outros indivíduos" (BECHARA; TRANEL; DAMASIO, 2002, p. 162).

Nos últimos anos, tem crescido o número de estudos sobre a influência da inteligência emocional em diversos âmbitos. No educacional, as evidências empíricas demonstram que:

> Los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos y violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (EXTREMERA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004, p. 12).

Em diversos países se tem investido na elaboração, aplicação e posterior avaliação de programas de **Educação Emocional e Social** (SEL –"Social and Emocional Learning") e de **Habilidades para a Vida** (SFL –"Skills for Life"), incorporados ao currículo escolar. Recentemente, foi realizada uma revisão meta-analítica de quase uma centena de estudos controlados, que ratificou os benefícios desse tipo de programa. Os resultados confirmam que desenvolver sistematicamente as habilidades sócio-emocionais dos educandos promove seu desenvolvimento integral, previne problemas de desenvolvimento e melhoram o rendimento acadêmico. Tendo em vista esses resultados tão favoráveis ao desenvolvimento geral dos educandos, o informe dessa revisão apresenta uma contundente advertência aos responsáveis pela educação em todo o mundo:

> La falta de acción o el rechazo a adoptar y apoyar adecuadamente la implementación de programas SEL/SFL en la educación primaria y secundaria equivale a privar a niños y jóvenes de oportunidades cruciales y científicamente contrastadas para su desarrollo personal, social y académico. Esto significa una flagrante violación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños. [...] Los países que así proceden, también privan a sus sociedades de futuros ciudadanos con personalidades emocional y socialmente bien desarrolladas y equilibradas y que contribuyan con su completo potencial al funcionamiento, desarrollo y bienestar general de sus comunidades (DIEKSTRA, 2008, p. 71).

Há, pois, um consenso bastante generalizado, por parte dos pesquisadores da área, de que as emoções podem ser educadas. No entanto, as possibilidades de acesso a essa formação emocional são escassas. Por isso, há o risco de exclusão social com relação àqueles que não possam se submeter a um processo terapêutico dispendioso. Com relação a isso, Terra (1999) defende que qualquer cidadão, por mais pobre que seja, tem direito a conhecer sua natureza emocional e a escola pode e deve ser um espaço privilegiado para a socialização do conhecimento básico sobre o funcionamento emocional. E argumenta que:

> As emoções [...] não são trabalhadas em nenhum lugar de forma pedagógica para que possamos lidar melhor com elas. Somente aquelas pessoas que podem pagar uma terapia adequada, e poucas podem fazê-lo, têm acesso a um melhor entendimento de seu lado emocional. As outras, a imensa maioria da população, aprenderá alguma coisa ao longo da vida, sofrendo, arrependendo-se, perdendo um tempo enorme em inúmeros desgastes e impulsos 'inexplicáveis' [...] É decisivo que tenhamos acesso a grande escala, sobre o conhecimento de quem somos e como somos, tanto no aspecto racional como no emocional (TERRA, 1999, p. 202).

No Brasil, procedemos a uma pesquisa exploratória da produção acadêmica proveniente dos cursos de pós-graduação (Mestrado Acadêmico e Profissional e Doutorado), tomando como referência o Banco de Teses da Capes, com o intuito de averiguar em que medida o construto da inteligência emocional estava sendo objeto de interesse científico. Os resultados dessa revisão indicaram que a pesquisa na área ainda é incipiente e a dimensão afetiva aplicada ao âmbito educacional é um campo novo a ser explorado (ANDRADE NETA; GARCÍA GARCÍA; SANTOS GARGALLO, 2008). Em uma das pesquisas registradas em nossa revisão, o autor (SILVA, 2002), analisa as emoções e os sentimentos na escola (envolvendo a alunos, professores e outras pessoas que atuam nesse espaço) e conclui que, embora os sujeitos da pesquisa reconheçam que há uma influência emocional recíproca na escola e que esta interfere na aprendizagem, há pouca consciência das emoções em si mesmos e nos demais. Também constatou que as emoções positivas, como o amor e a alegria, são de grande valor na relação aluno-professor, embora também se observe que há pouco diálogo sobre a questão afetiva entre os sujeitos da escola. O autor defende a urgência de desenvolver as habilidades emocionais de professores e alunos, ampliando a consciência acerca da influência que as emoções exercem sobre a aprendizagem, o bem-estar e a boa relação entre os sujeitos.

O pesquisador da Unicamp, Sérgio Leite (2006), tem orientado alguns estudos sobre Letramento e afetividade na mediação do professor, cujos resultados apontam para a existência de práticas pedagógicas que favorecem uma relação afetivamente positiva, promovendo experiências de ensino-aprendizagem mais prazerosas e eficazes que, em consequência, contribuem para a aprendizagem. Por outro lado, também denunciam práticas pedagógicas que dificultam o processo de aprendizagem, gerando uma experiência aversiva e, consequentemente, refletindo negativamente sobre a aprendizagem.

Na área da aquisição de línguas estrangeiras, se fez uma tentativa teórica de incluir a dimensão afetiva como componente do processo de aprendizagem de idiomas, através da Teoria do Monitor (TM), proposta por Krashen (1985), como parte integrante de uma das mais conhecidas e influentes Teorias de Aquisição de Línguas Estrangeiras ou Segundas Línguas (ASL). De acordo com essa proposta teórica, composta de cinco hipóteses (Hipótese da Aquisição ou Aprendizagem, Hipótese da Ordem Natural, Hipótese da Monitorização,

Hipótese do *Input* e **Hipótese do Filtro Afetivo**), há diferentes fatores afetivos que contribuem, ainda que não sejam a causa, à aquisição de uma LE/L2, entre os quais se incluem a autoconfiança, a motivação e a ansiedade. Sob a concepção de um filtro afetivo subjaz o entendimento de que há estados emotivos mais ou menos favoráveis à aprendizagem de uma língua estrangeira, que podem influenciar sobre os processos cognitivos, facilitando-os ou gerando bloqueios na aprendizagem. Infelizmente, ao ser uma das primeiras ‹‹teorias›› desenvolvidas especificamente para explicar a ASL e também por ser uma das primeiras tentativas explícitas de colocar, ao alcance dos professores de línguas, as descobertas da pesquisa em ASL, esta teoria sofreu os embates próprios das ideias pioneiras e não resistiu às contestações empíricas, especialmente no que se refere à Hipótese do Filtro Afetivo (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994).

Como parte de nosso programa de doutorado, pesquisamos a influência da leitura de um texto (em língua estrangeira) sobre a emocionalidade do leitor (ANDRADE NETA, 2008) e constatamos, empiricamente, a existência dessa influência. A leitura de um texto, mesmo sendo realizada no ambiente acadêmico, como parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso, a língua espanhola), tem a capacidade de desencadear emoções e sentimentos correspondentes nos leitores, constituindo-se, portanto, em um objeto emocionalmente competente (OEC). Infere-se que a natureza da influência é recíproca, ou seja, a leitura influencia sobre a emocionalidade do leitor e pode, também, ser influenciada por seu estado emocional. Ao mesmo tempo em que essa nos parece uma revelação promissora, parece-nos também preocupante. É promissora porque sabendo o efeito indutor de emoções dos textos, mesmo que em língua estrangeira, podemos favorecer, conscientemente, experiências de emoções mais agradáveis e, consequentemente, mais benéficas para o bem-estar dos leitores, na condição de alunos, favorecendo a aprendizagem da língua estrangeira (ou outra matéria). Mas, essa mesma constatação nos preocupa no sentido em que nossas instituições de ensino não têm considerado os aspectos emocionais e, por ignorar essas possibilidades de *interpenetração psíquica* que um texto traz, podemos, como educadores, fomentar estados emotivos menos favoráveis à aprendizagem.

Uma das poucas publicações sobre a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de LEM, com a qual se encontrará o professor de ELE que manifeste algum interesse pelo tema, é uma obra organizada por Jane Arnold (2000), professora da Universidade de Sevilla e pesquisadora da dimensão afetiva do ensino de segundas línguas, em especial, da língua inglesa. Reconhece-se, neste trabalho, pelo menos dois motivos pelos quais é importante compreender a influência da afetividade nesse âmbito: em primeiro lugar, porque se considera que atender aos aspectos afetivos pode tornar mais fácil e eficaz a aprendizagem de idiomas. Em segundo, porque o interesse por este tema não se restringe ao ensino de LEM, mas deve ampliar-se e ser um compromisso de todas as matérias.

As instituições de ensino em geral constituem um espaço genuíno de interações nas quais pululam as mais diversificadas experiências emocionais que permeiam, marcam e determinam a qualidade da relação intra e interpessoal entre os pares do processo de aprendizagem.

Diante o exposto, não cabe dúvida de que o cumprimento da função educativa do ensino de ELE, conforme o estabelecido na legislação brasileira e nos documentos de concretização curricular, requer que os cursos de formação de professores, em nosso caso, as licenciaturas de Letras-Espanhol, incorporem alguns dos avanços científicos, com especial atenção àqueles que possam contribuir, de forma relevante, ao entendimento de que alunos e professores são *pessoas* que sentem, pensam, atuam influenciadas, quase sempre, pelas emoções que se desencadeiam nas interações que se estabelecem nos ambientes de formação, cujo alcance, na maioria dos casos, desconhecem.

Feitas estas considerações que justificam a pertinência e a relevância de um estudo sobre o componente emocional na formação inicial de professores, convém esclarecer a que tipo de fenômeno nos referimos quando utilizamos os termos: *afetividade*, *emoção* e *sentimento*. Definir esses conceitos e delimitar o alcance desses termos não é uma tarefa fácil, posto que falta clareza e precisão científica e terminológica no que se refere aos fenômenos que compõem a afetividade. Alguns autores se referem a esta como uma *função psíquica* (ROJAS, 1999), um *campo funcional* (WALLON, 2007), um *constituinte do psiquismo humano* (ARAÚJO, 2003) ou uma *dimensão* (ARNOLD, 2000). Outros, a entendem como um termo mais

geral (DAMASIO, 2000) para designar um *conjunto de fenômenos internos* (MARTÍNEZ-OTERO, 2007) que podem incluir desde as emoções e sentimentos, passando por paixões, humores e talante, até a motivação e os valores.

Mas, se por um lado falta precisão em quanto ao que é a afetividade e quais são os fenômenos que a compõem, não parece haver dúvida em quanto a incluir as emoções e sentimentos como os principais fenômenos afetivos. Neste trabalho, utilizamos o termo *afetividade* em seu sentido mais amplo, para designar os fenômenos afetivos de modo geral, incluindo-se as emoções e sentimentos, enquanto que reservamos esses dois últimos termos para referir-nos aos fenômenos afetivos específicos designados por eles.

As emoções podem ser estudadas desde diferentes perspectivas (filosófica, psicológica, psicoanalítica, biológica), a partir de distintas orientações (condutista, biológica e cognitiva), enfatizando diversos aspectos de sua complexa fenomenologia (reações fisiológicas, vivências subjetivas, comportamentos expressivos), o que deu origem a uma grande variedade teórico-metodológica e terminológica ao estudo das emoções (teorias evolutivas, psicodinâmicas, cognitivas). Em nossa pesquisa, construímos uma fundamentação teórica que começa com as inestimáveis contribuições filosóficas em uma etapa pré-científica no estudo da emoção – quando esta era denominada de paixão–, com especial atenção à transcendência das colaborações de Aristóteles, Renée Descartes e Baruch Spinosa. Do ponto de vista dos avanços científicos, incorporamos as duas principais tendências psicológicas no estudo da emoção: a cognitiva e a biológica, com as contribuições e elucidações provenientes da neurobiologia.

De acordo com essas duas principais tendências de estudo, que acabamos de mencionar, a emoção pode ser entendida como um processo de natureza bio-psico-social. Em sua teoria, Damasio (2000) se refere a esse processo como um *continuum* composto de três etapas que envolvem três fenômenos diferentes, embora inter-relacionados: *ter uma emoção* (etapa da emoção propriamente dita), *sentir essa emoção* (etapa do sentimento que equivale ao registro cognitivo da emoção) e *conhecer a emoção sentida* (etapa de consciência da emoção experimentada). Comumente, na literatura da área, costuma-se definir o sentimento como a experiência subjetiva da emoção. Em termos damasianos, o *sentimento* é a percepção,

em si mesmo, das alterações produzidas pela emoção, enquanto que a etapa de *consciência da emoção sentida* consiste em debruçar-se sobre a emoção desencadeada para conhecer seu curso, desde que se desencadeou e o quê a desencadeou, até as suas (possíveis) consequências e cursos de ação, bem como conhecer as possibilidades de exercer um auto-controle adaptativo sobre as (re)ações emocionais.

A *etapa da emoção* propriamente dita é a mais estudada e também a mais conhecida cientificamente. Tomando como referência as definições de emoção, proporcionadas por Damasio (2004), Ekman (2007) e Lazarus e Lazarus (2000), podemos entendê-la como um conjunto complexo de reações ou respostas químicas e neurais que se produzem de forma automática, a partir do momento em que nosso cérebro, mediante um mecanismo de avaliação, detecta um objeto, pessoa ou acontecimento, real ou recordado, que tem o poder de interferir na sobrevivência ou no bem-estar pessoal, seja favorecendo-o ou ameaçando-o. Essas reações geram mudanças temporais, tanto no corpo como nas estruturas cerebrais responsáveis pelo mapeamento do corpo e pela sustentação do pensamento. Uma parte dessas mudanças corporais tem como finalidade preparar e dar sustentação às ações que são empreendidas para lidar com o objeto desencadeante, gerando impulsos de ação (correr, ficar imóvel, agredir, aproximar-se, etc.). Outra parte é destinada à geração de posturas, gestos e expressões faciais, dando lugar às expressões emocionais que servem para comunicar aos demais nossos estados internos. A finalidade dessas reações ou respostas, as quais chamamos emoções, é colocar o organismo, de forma direta ou indireta, nas circunstâncias mais apropriadas para a sua sobrevivência e o seu bem-estar, conforme esclarece Damasio (2004).

Em fim, as emoções e os sentimentos que as acompanham constituem um recurso natural do nosso acervo filo e ontogênico, que nos permite avaliar o ambiente interior e exterior e responder em consonância com essa avaliação e fazê-lo de forma adaptativa. É sumamente relevante para o contexto da formação de professores, entendermos como as emoções e sentimentos podem influenciar na formação integral dos alunos, assim como nos processos de ensino e aprendizagem em geral, e de línguas estrangeiras especificamente, gerando movimentos básicos de aproximação (no caso das emoções positivas) ou evitação (no

caso das emoções negativas), com relação ao objeto de conhecimento e aos mediadores dessa relação.

3 Os caminhos de partida: metodologia da pesquisa

Estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa: avaliar, desde a perspectiva dos sujeitos participantes, a influência das emoções e sentimentos na formação inicial de professores de ELE, durante o curso de Letras, em uma Instituição de Ensino Superior pública, buscando identificar os aspectos mais salientes dessas percepções. Nossa intenção principal era construir uma compreensão acerca do componente emocional da formação de professores de ELE, que nos indicasse se havia a necessidade de desenvolver um projeto de intervenção sobre a realidade estudada e que pudesse contribuir para melhorar a qualidade da formação na instituição lócus e, em caso afirmativo, quais deveriam ser as linhas mestras dessa intervenção. Devido a essa intencionalidade teórico-pragmática, optamos por desenvolver uma **pesquisa educacional**, quasiparticipativa, de orientação compreensiva e de corte qualitativo (GIMENO SACRISTÁN, 2008; SABARIEGO; BISQUERRA, 2004; SANDÍN, 2003).

Participaram voluntariamente deste estudo 66 (sessenta e seis) pessoas, de entre 19 e 50 anos de idade, distribuídas em **três categorias de informantes**, todas elas vinculadas ao curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, da Instituição lócus, na condição de: I. *professores em formação* (PEF), II. *professores egressos* (PEE) e III. *professores formadores* (PEFP), sendo que o primeiro grupo de informantes esteve composto por cinquenta pessoas, o segundo, por doze e o terceiro, por quatro.

Para a coleta dos dados, foram utilizadas três **técnicas qualitativas**: a) a *observação quasiparticipativa* (OCP); b) a *entrevista focalizada de grupo* (EFG); c) *entrevista individual* semi-estruturada (EI), aplicadas *in situ* pela pesquisadora, durante o segundo semestre acadêmico de 2009. A primeira técnica foi aplicada em três turmas diferentes (em quanto à disciplina, turno e semestre) da mesma professora; a segunda, com os três grupos de participantes e a terceira, foi empregada prioritariamente com os *professores em formação*. Deste último grupo, alguns contribuíram em mais de uma técnica.

Todos os participantes preencheram uma ficha de identificação, leram e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e tiveram seus nomes protegidos e substituídos por nomes fictícios. Para as entrevistas grupais e individuais, elaboramos como **instrumento** de coleta, um *roteiro básico semi-estruturado*, que era ajustado à técnica e ao tipo de participante, segundo o caso.

Utilizamos como **procedimento de análise** dos dados, um *modelo simplificado da análise de conteúdo*, composto pelas seguintes etapas: a) transcrição das entrevistas; b) leitura das entrevistas; c) construção de sinopses das entrevistas; d) análise descritiva; e) análise interpretativa (GUERRA, 2008). Em quanto à **categorização dos dados**, optamos pelo *modelo aberto*, segundo o qual as categorias emergem das declarações dos participantes (NASCIMENTO, 2002). Para a identificação das categorias emergentes, optamos pelo **critério temático** (TAYLOR; BOGDAN, 1987).

4 Dos resultados e conclusões: algumas sinalizações de chegada

Devido ao alcance desse artigo, não incluímos em nosso objetivo, apresentar e descrever as categorias temáticas que foram constituídas e analisadas. Em consequência, nos limitaremos a apresentar, de forma pontual, os resultados encontrados e duas das conclusões-chave às quais chegamos.

Conforme comentamos anteriormente, pretendíamos avaliar a influência das emoções e sentimentos na formação inicial de professores de ELE, durante o curso de Letras, de uma instituição pública, desde a perspectiva dos sujeitos participantes. Esta avaliação nos permitiria, como de fato ocorreu, construir uma compreensão teórica e empírica acerca de como as emoções influenciam nas inter-relações que se estabelecem no cenário da pesquisa, com vistas a propor linhas de ação e de pesquisa que pudessem incidir sobre a melhora da formação inicial (e continuada), que se proporciona no contexto pesquisado, tendo em conta as finalidades da educação e o papel educativo da língua estrangeira na formação integral do ser, conforme estabelece a política educacional brasileira. Podemos afirmar que nossos

objetivos de partida foram integralmente alcançados e que o caminho traçado (metodologia) para chegar a eles foi satisfatório e adequado.

E como resultados dessa pesquisa, conseguimos: a) conhecer como os participantes se sentem com relação ao processo de formação docente; b) identificar os aspectos más salientes dessas percepções; c) identificar objetos, atitudes, ações e situações que costumam funcionar como estímulos emocionalmente competentes (EEC) de emoções na sala de aula de ELE; d) discriminar os desencadeantes de emoções positivas e negativas no ambiente de formação acadêmica; e) classificar as experiências de formação em agradáveis e desagradáveis, tendo em conta a positividade e a negatividade das emoções predominantes em cada vivência; f) compreender o complexo curso de um processo emocional desencadeado em função das experiências e trocas que acontecem entre alunos e professores de ELE, observando o impacto das emoções positivas e das negativas na relação professor-aluno, aluno/professor-objeto de conhecimento (ELE), aluno/professor-formação e ou profissão docente; g) inferir carências com relação às competências e habilidades emocionais; h) sugerir, com base nos resultados encontrados, algumas orientações didáticas para os professores de ELE.

Com relação às conclusões-chave da tese, destacamos aqui das principais, que consideramos de grande relevância para o contexto da formação de professores de ELE, mas que podem ser de interesse para os professores em geral. Em primeiro lugar, desde a percepção dos participantes, especialmente os das categorias *professores em formação* e *professores egressos*, no processo de formação inicial, o professor de ELE é o mais potente desencadeador de emoções positivas e negativas, tanto por suas *atitudes* –para com os alunos, a matéria/língua estrangeira, a docência como profissão –como por suas *ações*, expressadas mediante a comunicação verbal e a não verbal; pela sua *forma de ser* e estar na sala de aula, como pelas suas *opções* e *preferências metodológicas*. Em segundo lugar, concluímos que não só é necessário, como é urgente, prestarmos atenção sistemática ao componente emocional da formação docente e fazê-lo desde o processo de formação inicial, passando pela formação continuada, até alcançarmos a sala de aula na educação básica, etapa crucial para o desenvolvimento das habilidades emocionais. Em síntese, o que nos levou

a essa conclusão, foi a constatação da existência de carências nas habilidades emocionais, tanto por parte dos e das docentes (da educação básica e do ensino superior), como dos e das discentes que estão na condição de professores e professoras em formação. Em algumas circunstâncias, essas carências são tão acentuadas que, provavelmente sem total consciência de suas reações emocionais, se produzem o que denominamos de pequenas grandes infrações à legislação educacional, como quando um professor ou aluno, sob os efeitos de emoções da família da ira, atua com hostilidade e ou utiliza expressões denigríveis e humilhantes.

Embora a construção do conhecimento emocional não seja *a solução* para a melhoria da qualidade da educação, é uma parte significativa dela, ao incidir sobre a qualidade das relações intra-pessoais, inter-pessoais e inter-relacionais. Ocupar-nos da própria saúde emocional e contribuirmos para a saúde emocional dos que convivem conosco –incluindo os nossos alunos – é um desafio ao qual, cedo ou tarde, nos teremos que enfrentar (formadores e formandos) se, de fato, queremos ser felizes, dentro e fora da sala de aula. Para isso, precisamos desenvolver os dois pilares, sugeridos por García García (2003), em complementação aos quatro pilares para a educação mundial, já amplamente conhecidos (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver), que são: *aprender a querer e a sentir* e *aprender sobre o querer, o sentir e o conhecer*.

Tanto na universidade como nas salas de aula da educação básica, espera-se que os professores formadores de professores ou de cidadãos, estejam capacitados para controlar inteligentemente as suas emoções e saber entender e responder, também inteligentemente, às reações emocionais de seus alunos. Desde a percepção de um de nossos entrevistados da categoria professor em formação (Pablo), se o professor não estiver dotado desse tipo de competência e habilidade, assistiremos a um "festival de corações feridos", ou seja:

> Él [el profesor] va a herir a muchos alumnos, también será herido por otros, habrá alumnos que abandonarán su asignatura y él no sabrá por qué, tendrá a alumnos que encararán sus clases como si estuvieran yendo a un matadero y eso no va a ser algo bueno. [...] Es interesante que el educador conozca la importancia, la influencia del sentimiento, de las emociones para el aprendizaje de las asignaturas, creo que es muy importante, muy interesante saberlo (ANDRADE NETA, 2011, p. 347).

Concluímos este artigo com uma declaração de uma participante, professora em formação, extraída de sua entrevista individual. Nesta declaração, Imma –pseudônimo que lhe foi atribuído –destaca a importância e a necessidade de superação da ignorância acerca da influência das emoções e sentimentos na sala de aula de ELE. Segundo sua percepção:

> Si las personas no saben eso [cómo las emociones y sentimientos les afectan], van a estar cometiendo un error sin saberlo, lo cual es justificable, si se comete un error en el aula por no saberlo. Pero si [el profesor] lo comete sabiéndolo, va a buscar vigilarse más para no volver a cometerlo, buscando corregir ese error. Si el profesor no está preparado para ese aspecto, lo que va a pasar es que él se sentirá mal, los alumnos se sentirán mal y algunos profesores terminarán por abandonar la profesión, precisamente, por eso. (ANDRADE NETA, 2011, p. 346)

Referencias

ANDRADE NETA, N. F.. **Lectura y emocionalidad***:* un estudio de la dimensión afectiva de la lectura en LE. 2008. 248f. Trabalho de Pesquisa Tutelado (TIT) sem publicação –Universidade Complutense de Madrid, Madrid, Espanha (2008).

ANDRADE NETA, N. F.; GARCÍA GARCÍA, E.; SANTOS GARGALLO, I. S. A Inteligência Emocional no âmbito acadêmico: uma aproximação teórica e empírica. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 52, p. 11-22, 2008.

ANDRADE NETA, N. F.. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera**. 2011. 484p. Tese (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación, Centro de Formación del Pofesorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha (2012).

ARNOLD, J. **La dimension afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge, 2000.

BECHARA, A.; TRANEL, D.; DAMASIO, A. Baixa capacidade de planejamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da inteligência emocional. In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. **Manual de inteligência emocional**: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho. Porto Alegre: Artmed. 2002, p. 148-164.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: Autor, 2006.

DAMASIO, A. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMASIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMASIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DIEKSTRA, R. F. Evaluación de los Programas Escolares Universales de Educación Emocional y Social y de Habilidades para la Vida. In: FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN. **Educación Emocional y Social**. Análisis internacional. Santander, España: Autor, 2008, p. 271-329.

EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, B. C., México, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2004. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>. Acesso em: 02 Fev. 2012.

EKMAN, P. **Emotions Revealed**: understanding faces and feelings. New York: Owl Books, 2007.

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

GARCÍA GARCÍA, E. Enseñar-aprender para comprender en la sociedad del conocimiento. In: ARROYABE, M. L. A. F. (Coord.). **Humanismo para el siglo XXI**. Deusto: Universidad de Deusto, 2003, p. 329-334.

GARDNER, H. **Estructuras de la mente**: la teoría de las inteligencias múltiples. 2.ed. Méjico: FCE, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.). **La enseñanza**: su teoría y su práctica. 6. ed. Madrid: Akal, 2008.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais, Portugal: Principia, 2008.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Pergamon, 1982.
LAZARUS, R. S.; LAZARUS, B. N. **Pasión y razón**: la comprensión de nuestras emociones Barcelona: Paidós, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 08 Jan. 2012.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

NASCIMENTO, D. M. do. **Metodologia do trabalho científico**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SABARIEGO, M.; BISQUERRA, R. Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. In: BISQUERRA, R. (Coord.). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004, p. 19-49.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANDÍN, E. M. P. **Investigacion cualitativa en educación:** fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill, 2003.

SILVA, L. C. **Emoções e sentimentos na escola:** uma certa dimensão do domínio afetivo. 2002. 394 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESC/UFBA, Ilhéus, Ba (2002).

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1987.

TERRA, O. **Entenda melhor suas emoções**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.