

A AFETIVIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB A ÓTICA DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA: UMA ANÁLISE NARRATIVA

Layza Monteiro Ivo da Silva¹
Francisco Wellington Borges Gomes²

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo de cunho narrativo sobre a adoção de estratégias de afetividade no ensino de língua inglesa para crianças na primeira infância com idades entre 2 a 4 anos. A partir da proposta de autorreflexão narrativa feita a uma professora em início de carreira, o texto analisa a trajetória inicial percorrida pela docente ao assumir a função de professora de inglês em um contexto de rejeição e tensão causadas pela substituição da professora anterior. Com o objetivo de analisar o papel da afetividade nos processos de adaptação dos alunos e da professora em sua primeira experiência didática com essa faixa etária, adotamos como pressuposto teórico para as análises a hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1984). Os resultados mostraram que após a quebra de barreiras como a alta ansiedade e a baixa autoconfiança, a professora percebia que as crianças se sentiram mais confortáveis com a substituição assim como mais motivadas em produzir na língua alvo em conversas cotidianas entre eles e no ambiente doméstico.

Palavras-Chave: Filtro Afetivo. Aquisição. Língua Inglesa. Pesquisa narrativa.

AFFECTIVITY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD FROM THE PERSPECTIVE OF A TEACHER IN THE EARLY CAREER: A NARRATIVE ANALYSIS

Abstract: This work presents a narrative study on the adoption of affectivity strategies in the teaching of English for children in early childhood aged 2 to 4. Based on the proposal of a self-reflection narrative made to a teacher on her

¹ Graduada em Letras e Literatura de Língua Inglesa (UFPI); Especialista em Língua Inglesa e Uso de Tecnologias Digitais (UFPI).

² Graduado em Letras — Inglês e em Pedagogia. Doutor em Língua Aplicada. Docente da Coordenação de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

first professional experience, the text analyzes the initial trajectory taken by her when assuming the role of an English teacher in a context of rejection and tension caused by the replacement of a previous teacher. In order to analyze the role of affectivity in the process of adaptation of students and the teacher in her first didactic experience with such age group, we adopted as theoretical assumption for the analysis the Affective Filter Hypothesis proposed by Krashen (1984). The results showed that after breaking barriers such as high anxiety and low self-confidence, the teacher realized that the children felt more comfortable with the substitution as well as more motivated to produce in the target language in everyday conversations between them and in their home environment.

Keywords: Affective Filter. Acquisition. English Language. Narrative. Research.

Introdução

Em termos gerais, narrativas são relatos de fatos reais ou fictícios que geralmente envolvem a mudança de um estado inicial harmônico, por meio de eventos disruptivos, para um novo estado final novamente harmônico (TODOROV, 2006). Este conceito de narrativa é bastante frequente em dicionários e em áreas como os estudos históricos e os estudos literários, sendo que enquanto os primeiros tendem a adotar como objeto de análise os relatos verídicos os segundos priorizam os fictícios.

Entretanto, o estudo de narrativas tem cada vez mais marcado presença em outras áreas do conhecimento, nas quais assume tanto o caráter de objeto de estudo quanto de método de pesquisa. Esse é o caso da psicologia (SANTOS; FOURAUX; OLIVEIRA, 2020), da sociologia (RIBEIRO, 2015), da saúde (CASTELLANOS, 2014), da antropologia (MALUFF, 1999), da linguística (PAIVA, 2001) da educação (CINTRA; CORREIA; TENO, 2020), entre outras.

No campo educacional, a pesquisa narrativa tem se popularizado por meio de uma abordagem abrangente que reflete os diferentes modos como experienciamos o mundo. De acordo com Aimi e Monteiro (2020), que realizaram estudo bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES para diagnosticar a pesquisa narrativa educacional no país entre os anos de 2004 a 2017, entre os temas mais frequentes estão a formação docente, os espaços urbanos, os estudos culturais, a língua escrita, as tecnologias digitais, as narrativas sobre a velhice, o ensino de ciências, o estágio supervisionado, as

artes visuais, o ensino e aprendizagem da língua inglesa, a educação ambiental, o desenvolvimento profissional, o currículo, a educação matemática, entre outros.

Já no ensino e aprendizagem de língua inglesa, a pesquisa narrativa é uma abordagem recorrente não somente para analisar os processos de ensino e de aprendizagem a partir da perspectiva de seus atores, mas também para permitir olhares aprofundados sobre os processos formativos de professores de línguas. Sob a primeira perspectiva, neste texto buscamos compreender, por meio da análise narrativa, o papel da afetividade³ como um componente ativo na aprendizagem de línguas com crianças na primeira infância. Por esse motivo, considerou-se uma análise narrativa a partir da perspectiva defendida por Clandinin e Connelly (2011), para os quais as narrativas abrem espaços à compreensão das subjetividades que envolvem determinados fenômenos e contextos. Ela será empregada em associação à proposta teórica de Stephen Krashen (1985), notadamente a sua “Hipótese do Filtro Afetivo” (FA), que é definido pelo autor como uma barreira imaginária decorrente de fatores como frustração, falta de motivação, insegurança, ansiedade, falta de confiança, entre outros, que bloqueiam a cognição, impedindo o aprendizado.

Desta forma, a partir da análise de narrativas produzidas por uma professora de língua inglesa sobre sua experiência didática ao trabalhar pela primeira vez com turmas de crianças na primeira infância com idade entre 2 a 4 anos, objetivamos refletir, neste texto, sobre o papel do fator afetivo no ensino de línguas estrangeiras.

As narrativas foram produzidas a partir de uma situação bastante peculiar: A professora, em uma das suas primeiras experiências profissionais, fora contratada para substituir outra professora em uma turma da Educação Infantil. Naturalmente ainda apegados à professora anterior, o grupo de alunos manifestava certas resistências tanto em relação ao aprendizado da língua quanto à nova professora. Motivada pelas dificuldades iniciais da nova tarefa, a docente buscou inserir mais ludicidade às aulas como uma forma de reduzir tensões e resistências entre alunos, o aprendizado e ela mesma.

³ Por afetivo/afetividade compreendemos, neste texto, como aquilo que surge ou é influenciado pelas emoções.

Os relatos foram coletados de modo retrospectivo. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), esse tipo de narrativa tem como foco as experiências vividas que atendam tanto a questões pessoais quanto sociais, considerando-se não somente eventos passados, mas também suas repercussões no presente e no futuro provável. Para isso, foram elaboradas perguntas que motivassem a produção de textos escritos pela professora participante da pesquisa que trouxessem ao mesmo tempo memórias, descrições e análises pessoais dos eventos vividos em sala de aula ou a eles relacionados. Os textos foram, em seguida, analisados considerando-se uma revisão da literatura sobre as relações entre afetividade e a aquisição de língua estrangeira.

Dessem modo, na próxima seção discutimos um pouco sobre a hipótese do filtro afetivo no processo de aquisição de língua estrangeira por meio da revisão bibliográfica de autores como Krashen (1985, 1987), Callegari (2006), Cittolin (2003), Voluz (2013) e Lima (2011), entre outros.

A Hipótese do Filtro Afetivo e a aquisição de língua estrangeiras

A Teoria de Krashen (1985), relacionada ao processo de aquisição de uma segunda língua por um aprendiz, é apresentada pelo seu proponente como uma hipótese que tenta explicar como fatores afetivos que estão presentes no contexto de sala de aula influenciam na aquisição de uma segunda língua. Ela consiste apenas na fração de uma teoria maior composta por cinco hipóteses. Elas são a Hipótese de Aquisição e Aprendizagem, a Hipótese do Monitor, a Hipótese do *Input*, a Hipótese da Ordem Natural e a Hipótese do Filtro Afetivo.

Embora, essas cinco hipóteses estejam relacionadas entre si, neste trabalho abordamos somente o papel do Filtro Afetivo que, para o autor, é um item de grande importância para aquisição de segunda língua. Esta Hipótese sugere que a afetividade correlacionada a fatores como a motivação, a autoconfiança e a baixa ansiedade contribuem positivamente para aquisição da língua estrangeira.

Krashen (1987, p. 31) assegura que “a variedade de variáveis afetivas está relacionada ao sucesso da aquisição de segunda língua⁴”, pois o aprendiz deve sentir-se encorajado não somente a envolver-se em experiências de aprendizagem como também a tornar-se receptivo para as situações e processos cognitivos que levam ao aprendizado. Sobre isso, Callegari (2006, p. 97) nos explica que:

Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada.) (CALLEGARI 2006, p. 97).

Em um ambiente de sala de aula, a motivação é um componente que pode provir tanto de desejos e percepções do próprio aluno quanto de fatores externos, provenientes do professor ou de outros elementos que compõem a paisagem escolar e domiciliar (RYAN; DECY, 2000). Quando propiciada pelo professor ou pelo ambiente escolar, essa motivação extrínseca auxilia a nutrir a autoconfiança e ao mesmo tempo reduzir a ansiedade do aprendiz, pois colabora para que a sala de aula se torne um ambiente menos hostil, favorecendo a aquisição de uma LE.

Em revisão bibliográfica sobre a dimensão afetiva do ensino de línguas estrangeiras, Aragão (2008) destaca o papel de fatores como a motivação, a emoção, a ansiedade e outros fatores correlatos, destacando o papel central do professor ao estimular tanto aspectos positivos da afetividade em sala de aula, tais como o respeito mútuo, a autoestima, a empatia, a cooperação etc. quanto aspectos negativos, dentre eles a ansiedade e a frustração.

⁴ “a variety of affective variables relate to success in second language acquisition (Tradução nossa).

Embora a sala de aula enquanto um ambiente afetivo possa auxiliar na aprendizagem em geral, acreditamos que ela é ainda mais relevante quando consideramos os primeiros estágios da educação infantil, no qual a criança experiencia a transição do ambiente familiar para o escolar e a cultura escolar pode facilmente ser associada a rompimentos e frustrações. Sobre isso, considerando o caso específico da aprendizagem⁵ de línguas estrangeiras, Welp (2009, p. 71) declara que “o fato da ansiedade afetar negativamente o aprendizado de línguas estrangeiras não é somente intuitivo, mas também lógico [...]”, pois ocasiona a diminuição da concentração e, conseqüentemente, em complicações no processo de aquisição de língua.

Essa visão é compartilhada por Gardner (1990, *apud* CITTOLIN, 2003, p. 4), que atribui ao professor um papel importante no desenvolvimento e aplicação de estratégias didáticas voltadas para motivar um aprendizado mais afetivo. Segundo o autor, “o comportamento do próprio professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua”. Com isso, podemos perceber que o professor deve buscar meios de incentivar a motivação e o engajamento do aluno a partir de uma perspectiva também ligada ao emocional e não somente ao intelectual.

Aproximar o conteúdo o máximo possível à realidade dos alunos pode ser uma dessas estratégias, assim como estimular a interação e a socialização entre as crianças e motivá-los a se sentirem confortáveis e confiantes para fazerem o uso da língua estrangeira durante as aulas.

Voluz (2013, p. 37), por sua vez, corrobora a visão de Gardner ao acrescentar que ao “se sentir próximo e confortável do conteúdo que vai aprender, o aluno tende a diminuir seu filtro afetivo”. Isso nos leva, novamente, a relacionar as ações do professor em sala de aula ao estímulo afetivo necessário para que os aprendizes possam se relacionar de modo mais prazeroso com os objetos de aprendizagem adotados em sala de aula. Assim, dentre os papéis dos professores está o de estimular a aprendizagem a partir

⁵ Embora estejamos cientes das diferenças conceituais entre os processos de aquisição e de aprendizagem de línguas, neste texto utilizaremos os dois como sinônimos.

das relações de afeto, especialmente no que diz respeito a crianças na primeira infância.

Ao discutir sobre o papel de atividades afetivas na aula de línguas, Lima (2011, p. 69) afirma que a motivação dada em sala de aula favorece a aquisição de língua além de contribuir para um ambiente propício a esta finalidade. Por conseguinte, no que tange ao FA, a função docente é crucial no processo de “quebra” de barreiras psicológicas/emocionais que possam dificultar a aquisição de língua estrangeira, pois ele pode estimular ou desestimular a construção de filtros afetivos, seja pelo despertar da motivação e da autoconfiança ou da ansiedade e tensão em sala de aula.

A partir dessa breve reflexão sobre o papel da afetividade no ensino de línguas estrangeiras, apresentaremos, na próxima seção, análises de narrativas produzidas por uma professora de língua inglesa em sua primeira experiência profissional com crianças de 2 a 4 anos. Com isso, objetivamos, a partir do resgate de memórias da professora em início de carreira, identificar situações vivenciadas que ilustrem os desafios de ensinar uma língua estrangeira nos primeiros anos de vida, assim como motivar questionamentos sobre a formação docente proveniente da experiência prática em sala de aula.

Relato de experiência: Análise

Após trabalhar por quatro anos com crianças de 5 a 7 como professora de matemática em uma escola bilíngue, a professora cujas narrativas são analisadas neste trabalho recebera uma proposta para trabalhar em outra escola, onde teria a oportunidade de ensinar crianças de 2 a 4 anos de idade, desta vez como professora de Inglês. Graduada em Letras, essa era sua primeira experiência formal no ensino da LE, já que embora a sua experiência profissional anterior envolvesse a língua, ela não era o principal foco de suas aulas.

Logo no primeiro dia de trabalho, a professora relatou perceber o quanto a atividade seria desafiadora para uma professora ainda em início de carreira, pois, segundo ela, algumas crianças ainda tinham vocabulário restrito na língua materna e ela estaria ali para ensinar uma língua estrangeira. Inicialmente, prevalecia na professora a crença de que seria

impossível o aprendizado em outra língua para aqueles alunos, pois ainda não tinham total competência na língua materna.

Essa crença, bastante comum entre professores de língua inglesa, é apontada por Moita Lopes (1996) e reflete a imagem que muitos professores têm de que o aprendizado de uma língua estrangeira é dependente do domínio que o indivíduo tem da língua materna. De fato, ao constatar e refletir sobre a ocorrência desta crença em seu repertório, a professora a atribui ao fato de que os cursos de licenciatura ainda não preparam professores para lidarem com aprendizes muito jovens, uma vez que os documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras no país ainda apregoam a disciplina de inglês somente a partir dos quatro anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, a língua inglesa somente é apresentada quando os aprendizes já se tornaram usuários proficientes da língua materna, levando à impressão de que o inglês somente é adquirido após o aprendiz ter domínio da primeira língua.

Embora polêmica, já que a própria definição de língua estrangeira pressupõe a existência de uma língua materna, Pereira (2011), Crane (2011), Aires e Mozillo (2018), sugerem que essa relação entre língua materna e língua estrangeira não é de dependência, mas de complementariedade, já que o domínio de uma outra língua, embora venha após o conhecimento de uma primeira língua, não depende do grau de proficiência que um indivíduo haja obtido na L1. Por meio deste relato da professora, é possível perceber que ela identificava certas inseguranças em relação à nova tarefa, pois acreditava que não havia sido preparada adequadamente no curso superior para lidar com aprendizes naquela faixa etária.

Incertezas e dúvidas são comuns entre professores em início de carreira e representam uma fonte frequente de frustrações e estresse, por vezes porque eles percebem que há uma diferença entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e aqueles efetivamente postos em prática no campo de trabalho. Contudo, à medida que as vivências trazem novas experiências, essas incertezas tendem a diminuir, com os professores tornando-se mais confiantes sobre como agir em sala de aula. Embora a hipótese do filtro afetivo tenha sido concebida para descrever como a desmotivação, a alta ansiedade e baixa autoconfiança do aprendiz podem

influenciar na aquisição de línguas, é possível fazermos uma relação também com as emoções do professor, que acima de tudo é um aprendiz de seu próprio ofício, já que as vivências de sala de aula apresentam a cada dia novas oportunidades de aprendizagem. Isso pode ser constatado nas narrativas quando a professora expressa sua ansiedade e frustração inicial quando por não conseguir encontrar soluções rápidas para os problemas que enfrentava nas primeiras semanas de aula.

Posteriormente, entretanto, à medida que o tempo passava, a professora declarou perceber mudanças conceituais e afetivas ao constatar que o contexto de aprendizagem de língua inglesa para a educação infantil se relacionava mais com a aquisição de múltiplas línguas maternas, ou seja, em que o inglês e português seriam as línguas adquiridas simultaneamente pelos alunos, sem que uma fosse condição obrigatória para o aprendizado da outra. Segundo ela, isso a ajudou a desconstruir suas próprias crenças sobre o ensino de línguas para crianças e deu a ela a segurança necessária para buscar novas formas de ensinar.

Tal percepção corrobora o que nos afirma Sahagoff (2015, p. 1), para quem a pesquisa narrativa é “uma metodologia para compreender a experiência humana”, por se tratar de relatos vivenciados e expostos em narrativa, que podem levar a níveis de reflexão que modificam as ações dos próprios participantes da pesquisa. Nesse caso, a elaboração da narrativa tornou-se mais do que um instrumento de coleta de dados para o estudo aqui reportado, pois propiciou à professora participante um olhar retrospectivo sobre suas crenças e o modo como elas se modificaram pela experiência.

Além dos obstáculos fornecidos pelas representações iniciais da professora, um fator preponderante nas narrativas era o fato de que ela percebia que algumas crianças sentiam muita falta da professora anterior, de modo que durante as primeiras semanas ela identificou, nas narrativas, muitas sensações de frustração provenientes dela e dos alunos, especialmente porque alguns alunos chegavam a chorar quando ela entrava na sala de aula. Esse fato ocorria especialmente com as turmas com idade entre 2 a 3 anos e isso a fazia pensar novamente que não tinha competência para ensiná-los porque não conseguia acalmá-los ou fazer a aula progredir como havia planejado. Segundo ela “Todos os dias, ao retornar para casa, pensava em

como essa situação poderia ser resolvida. Estava diante de uma situação para qual não me sentia preparada”.

Uma possibilidade de solução do problema, entretanto, surgiu espontaneamente, pela própria interação com os alunos. Nas palavras da professora: “Após uns dias, tive a ideia de dançar com as crianças enquanto colocava a música de warm-up⁶. A repetição da ação de dançar deu-me um retorno positivo porque as crianças já não choravam quando eu entrava na sala de aula”.

Superada a primeira dificuldade, a professora começou, então, a perceber outras dificuldades. Uma delas era a pouca interação com os alunos na língua inglesa. Segundo ela, a maioria dos alunos, especialmente os mais velhos (com 4 anos), se recusavam a falar em inglês durante as aulas. Parecia que havia uma resistência em relação à língua que naquele momento ela não compreendia.

Vinda de uma formação inicial em Letras, a professora havia estudado a importância do ensino comunicativo de línguas, e se frustrava por não conseguir tornar suas aulas comunicativas. Segundo ela: “Este problema foi outra das minhas maiores dificuldades nesse processo de adaptação pessoal, porque em uma aula de língua deve haver interação comunicativa.”

Isso acabou a levando a buscar outras estratégias de ensino. Diante da percepção de que não seria possível ensinar a língua sob uma perspectiva comunicativa, inicialmente ela adotou a repetição como principal procedimento de sala de aula. O conteúdo era, então, introduzido pela apresentação de itens lexicais relacionados ao assunto da aula. Esse vocabulário era repetido inúmeras vezes com o objetivo de que os alunos compreendessem o significado de cada palavra e as utilizasse posteriormente em outros momentos da aula. Contudo, as crianças não reproduziam o que tinham acabado de exercitar, mostrando que a dinâmica explicação-repetição-uso não era adequada àqueles grupos de aprendizes. Quando questionados, uns diziam “Eu não sei, tia”, enquanto outros não respondiam nada, o que a deixava bastante aflita, como podemos observar: “O que eu

⁶ Aquecimento ou acolhida de forma divertida antes das aulas.

estava fazendo de errado? Por que as crianças não estavam aprendendo? Se estavam aprendendo, por que elas não estavam produzindo a partir do que estavam aprendendo?”. Novamente isso a motivava a tentar encontrar soluções para esses e outros problemas que emergiam constantemente na sala de aula durante as primeiras semanas de trabalho.

Naquele mesmo período, ela estava cursando aulas de pós-graduação⁷ e tivera contato mais aprofundado com as proposições de Krashen (1984) sobre a aquisição de segunda língua/língua estrangeira. Ao ler sobre a hipótese do filtro afetivo, ela percebeu uma possível explicação para o que estava acontecendo: os alunos estariam com bloqueio afetivo em relação às aulas. De acordo com essa hipótese, para um aprendiz adquirir uma segunda língua, é necessário que a ansiedade esteja baixa, e a motivação e autoconfiança, elevadas. Seu interesse em saber mais sobre a hipótese a levou a leituras aprofundadas no tema.

Embasada teoricamente, ela relata que “queria por em prática a hipótese de Krashen nas minhas aulas, pois identifiquei que os alunos não se sentiam motivados suficientemente para falarem nas minhas aulas, nem seguros para falar em outra língua”. A partir daí a dinâmica de sala de aula começou a mudar. Para o ensino de itens lexicais, por exemplo, figuras ou *flashcards*⁸ eram expostos no quadro com maior frequência, em uma tentativa de estimular diferentes formas de percepção.

Outras pequenas mudanças também geraram efeitos positivos como o ato de “fazer” *Hi-Five*⁹ após a participação da criança na aula. Isso levou a uma maior motivação por parte dos pequenos aprendizes e os mais tímidos logo também queriam participar. A professora estava gradualmente inserindo elementos de jogos e outros componentes lúdicos que, segundo ela própria, começam a surtir efeito à medida que as crianças demonstravam maior confiança. Ao avaliar os impactos dessas ações, ela relatou: “Acredito que o fato de aceitar uma resposta dada de forma lúdica contribuiu para que os alunos mais tímidos fossem mais participativos nas aulas já que

⁷ Especialização em Língua Inglesa e Uso de Tecnologias educacionais.

⁸ Cartões de estudo.

⁹ Cumprimento entre duas pessoas que tocam as mãos no alto significando amizade ou vitória por algo.

normalmente falam muito baixo” e “notei que estava indo no caminho certo, pois meus alunos já estavam começando a falar na língua inglesa, até mesmo em conversas entre eles”.

Aos poucos, os aprendizes passavam a inserir palavras em inglês no seu discurso em língua materna, mostrando que o contato com a LE começava a ganhar espaço no seu repertório linguístico. Ao comentar mais a fundo sobre isso nas narrativas, a docente nos apresentou os seguintes exemplos:

- a. “Sabia que no meu aniversário eu vou ganhar um rabbit¹⁰”;
- b. “Eu trouxe grapes¹¹ para comer no lanche”;
- c. “Eu vou colorir esse desenho usando a cor green¹²”,
- d. “No meu quarto tem um Ted bear¹³”,
- e. Se algo inesperado acontecia na sala uns diziam, “Oh, no!¹⁴”.

Os pais também relatavam que as crianças utilizavam palavras em inglês em casa, levando a professora a refletir sobre o processo de aquisição de línguas com crianças na primeira infância. Para ela: “como ainda são crianças que não têm o vocabulário totalmente formado na língua materna, as primeiras palavras que aprendessem para nomear objetos, frutas e outras coisas seriam também consideradas como língua materna, pois é a primeira língua que aprendemos”. Os resultados positivos também levaram a participante a identificar em si novas motivações, que foram expressas nas narrativas quando ela, ao discutir sobre a percepção de como suas aulas haviam mudado, afirmou: “Também me senti mais motivada em relação ao que fazer em sala de aula após essa reflexão”.

Sobre o uso de narrativas como forma de reflexão docente, Linde (*apud* BASTOS, 2005, p. 81) explica que: “ao contá-las, falamos como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós”, reforçando que a pesquisa narrativa é uma metodologia válida para compartilhar experiências sobre fenômenos diversos. No caso da professora,

¹⁰ Coelho

¹¹ Uvas

¹² Verde

¹³ Ursinho de pelúcia

¹⁴ Oh não! Neste contexto é representada como interjeição de espanto.

cujas narrativas estão em análise, é possível perceber que o narrar sobre as situações vivenciadas juntamente com os alunos e sobre a falta de experiência que ela declara ter naquele momento funcionaram como oportunidades de autorreflexão sobre sua prática pedagógica.

Por outro lado, mesmo com as mudanças perceptíveis, a professora relata que ainda havia muitos alunos que tinham dificuldades para usar a língua estrangeira. Com o objetivo de incentivá-los a ter contato direto com o inglês, a professora aos poucos foi acrescentando atividades mais dinâmicas, usando o chão para apresentar os materiais de ensino ao invés do quadro, por exemplo. Isso permitia uma maior aproximação dos aprendizes com os objetos de estudo, com ela e uns com os outros.

Ao descrever os resultados dessa experiência, a professora relata que: “Em uma determinada aula, estava ensinando os numerais em inglês, e coloquei os flashcards espalhados no chão. Primeiramente os organizei em semicírculo e depois chamei um por um para fazer a contagem, pois havia poucos alunos na sala e por isso consegui realizar esta tarefa. Durante a contagem, percebi que a maioria das crianças já tinha autonomia para contar os numerais em inglês”.

Tentando trazer mais ludicidade e estímulos variados para as aulas, e diminuir o estresse causado em alguns pelas situações formais de aprendizagem, ela também operou mudanças na forma como corrigia os alunos. Sobre isso, ela nos relata: “Me deparei com a seguinte situação: uma aluna que contou da seguinte forma: “One” /'wan/, “two” /'tu:/, “three” /ti:/, “four” /p'ɔ'/. E logo após a contagem, parabeneizei-a dizendo: “Good job!”, mas outra aluna discordou dizendo: “good job não tia, ela não falou direito!”. Fiquei surpresa porque nunca havia imaginado que uma criança com essa faixa etária (2 a 4 anos) pudesse ter uma concepção do que é falar correto e falar errado em uma língua estrangeira. Novamente me deparei com as limitações das minhas crenças sobre o ensino de línguas para crianças. Sabendo da importância da manutenção do filtro afetivo baixo, expliquei que como estávamos aprendendo ainda, era comum algumas pessoas falarem de forma diferente. Do mesmo modo, estava receosa por essa situação, principalmente pela aluna criticada pela colega de classe, pois tinha medo que essa criança ficasse insegura e não mais produzisse verbalmente nas aulas.”

Como podemos observar no relato acima, a professora tinha uma preocupação constante em manter o filtro afetivo dos alunos baixo, buscando sempre que eles se sentissem mais confortáveis ao participar das aulas. Isso a levou a certas escolhas metodológicas, como podemos observar no trecho a seguir: “A partir desse dia, coloquei em prática outra didática em sala de aula. Quando eu perguntava algo em inglês e a criança não sabia a resposta, passava a mesma pergunta para outra criança, assim que ela respondesse de forma correta, voltava para a criança anterior e ela, por sua vez, mais motivada e segura, também respondia corretamente.”

Tendo em vista que a produção de narrativas também é um momento de autorreflexão que pode auxiliar tanto participantes quanto pesquisadores a identificarem trajetórias de vida e os impactos que determinados fatores tiveram em sua constituição como indivíduos ou como coletividade, as narrativas da professora trouxeram consigo diversas manifestações de uma conscientização de si mesma e de seu papel profissional durante a vivência com os seus alunos. Podemos observar isso no trecho em que ela diz: “Hoje ao analisar algumas de minhas ações em sala de aula, que teoricamente adotava com uma perspectiva comunicativa, percebi que ainda me achava bastante atrelada às práticas behavioristas. Por certo, eu nunca dizia que alguém estava errado, pelo fato de aumentar o filtro afetivo nos alunos e todo esse processo de aprendizagem dos alunos ser descartado”.

Isso nos mostra que embora a hipótese do filtro afetivo se mostrasse relevante para ajudá-la a superar as dificuldades de sala de aula, ela (a hipótese) também oferecia contradições, pois havia levado a docente a usar métodos de ensino que não estavam em concordância com o que ela havia aprendido como correto no curso de licenciatura. Mesmo assim, ela avaliava a aplicação da teoria como impacto positivo nas mudanças que ocorreram em suas aulas.

Ao refletir sobre o papel do filtro afetivo nesse processo, a professora declara: *“Notei que o uso da hipótese do Filtro Afetivo durante as aulas de inglês contribuiu de forma significativa, no que tange as minhas práticas pedagógicas. Visto que, na aquisição de uma segunda língua, o papel do professor é essencial, pois acredito que, dentro de sala de aula, somos apontados como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de nossos alunos.*

Além disso, percebi que a ansiedade era o fator que os impedia de produzir na segunda língua. Sabendo que a ansiedade é sinônimo de aflição, consegui fazer com que meus alunos quebrassem esse bloqueio que os impossibilitava de falar durante as aulas, através principalmente da afetividade, das músicas de warm up e da inserção do lúdico.

Sobre a relação construída entre mim e meus alunos, apesar de ter sido uma adaptação um tanto longa e difícil, pude concluir que após a diminuição do Filtro Afetivo, eles apresentaram um resultado rápido, no que se refere a agregação/ inclusão da língua inglesa no vocabulário deles, perceptível durante as conversas cotidianas entre eles mesmos.”

Com isso, concluímos, por meio das análises das narrativas, que a professora percebia que estratégias afetivas de ensino conseguiram potencializar a aquisição da LI para essas crianças de 2 a 4 anos, a partir do momento que a ansiedade era abrandada e a motivação elevada, tornando-as mais seguras e confiantes durante a produção em língua inglesa. Nas palavras da professora: “Compreendi que o papel da afetividade foi fundamental para que os alunos se tornassem confortáveis para falar em inglês”.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos análises das narrativas produzidas por uma professora de língua inglesa no início da sua vida profissional ao ensinar crianças na primeira infância, salientando os desafios enfrentados por ela nas etapas iniciais desse processo. Além disso, enfatizamos a Hipótese do Filtro Afetivo, proposta por Krashen (1984) para refletirmos sobre o papel da afetividade no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nas análises, foi possível percebermos que à medida que a professora vivenciava novas experiências em sala de aula, buscava tanto se embasar teoricamente para suprir as lacunas deixadas pela sua formação inicial quanto experimentar novas estratégias de ensino que motivassem os alunos e os aproximassem mais da língua inglesa e dela mesma. Isso gradualmente resultou em uma maior autoconfiança da docente e um conseqüente crescimento profissional, tal como atestado pelas impressões da professora nas narrativas. Da mesma forma, a adoção de estratégias mais

afetivas nas aulas levou a um maior envolvimento dos pequenos aprendizes durante as aulas e uma aquisição mais perceptível da língua inglesa. Porém, ainda surgiam inquietações.

Durante a produção das narrativas, a professora demonstrou que a pesquisa serviu para motivá-la a realizar autorreflexões sobre suas crenças e sobre o próprio processo de aquisição de línguas durante a primeira infância. Além disso, é interessante notar que as narrativas a levaram a percepção de que embora ela se visse como uma professora integrada aos princípios comunicativos de ensino de línguas, ela estava profundamente enraizada em crenças behavioristas.

Já sobre o modo como o uso de estratégias mais afetivas de ensino tiveram impacto sobre os alunos, por meio das narrativas a professora teve a oportunidade de constatar que elas auxiliaram na superação da baixa autoconfiança e alta ansiedade dos pequenos aprendizes, levando-a à percepção de que a afetividade é um fator significativo para o sucesso na aquisição de LE, ajudando-a, pouco a pouco, a diminuir o filtro afetivo que dificultava o aprendizado de seus alunos.

Acreditamos que as reflexões apresentadas neste artigo podem ser relevantes para o meio acadêmico e profissional porque tratam diretamente de um relato de experiência voltado para o ensino de língua inglesa na primeira infância, faixa etária normalmente não contemplada pela literatura acadêmica na área de ensino de línguas e pelos cursos de formação de professores. Além disso, salientamos a necessidade da preparação do professor de línguas estrangeiras durante o curso de graduação nas universidades, que infelizmente não tem foco para o ensino infantil.

Desse modo, através deste trabalho, também apontamos para a importância da autorreflexão de professores sobre as suas práticas pedagógicas como forma de se obter crescimento profissional.

Referências

AIRES, Débora Medeiros da Rosa; MOZZILLO, Isabella. A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v. 5, n. 2, p: 206-220, Julho/Dezembro. 2018.

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG. v. 11, p. 1-15. 2020.

ARAGÃO, Rodrigo Carmargo. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, L. C. *Múltiplas perspectivas em Linguística*, Uberlândia, EDUFU. 2008.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Caleidoscópio*. v. 3, n. 2. P. 74-87. maio/ago-2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21840738/Contando_est%C3%B3rias_em_contextos_espont%C3%A2neos_e_institucionais_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_narrativa. Acesso em: 4 mar. 2020.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000100006. Acesso em 9 nov. 2019.

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer. *Ciênc. saúde coletiva* 19 (04) Abr 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2014.v19n4/1065-1076/pt/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CRANE, Cybelle Croce Rocha. Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua. *Revista Científica de Educação a Distância*. v. 2, n. 4, jun, p. 1-14. 2011. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/196/172>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 9. p. 66451-66463, sep. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16333>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. *Revista de Letras*, n. 6 2003. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2254/1415>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GARDNER, R. Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: T. Parry & C. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (p. 179-221) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1990.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mobile/JandersonSousa3/como-elaborar-projetos-de-pesquisa-antonio-carlos-gil>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KRASHEN, Stephen D. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. 1985. Longman Group UK Ltd. Disponível em: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* 1987. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

MALUF, Sônia Weidner. *Antropologia, narrativas e a busca de sentido. Horizontes antropológicos*. 5 (12). Dez 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/jPnfWxZHCfXpVC6MvSDN4Fw/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LIMA, Daniel Ribeiro de. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. *Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, v. 1, 2011 São Cristóvão/SE. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9866/2/Daniel_Ribeiro_de_Lima.pdf. Acesso em: 29 fev 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *RBLA*. v. 8, n. 2. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação de UFG*. 26 (2). p. 53-62, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Tempo, vida e narrativa. *Estudos de Sociologia*. v. 20 n. 38. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7228>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. *Revista Valore*, [S.l.], v. 5, p. 37-51, jan. 2020. ISSN 2526-043X. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAHAGOFF, Ana Paula. *Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana*. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação-SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis-2015. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

SCHÜTZ, Ricardo E. *"Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition"*. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 9 nov. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VOLUZ, Thays Camila. As hipóteses de Krashen: influências e possíveis aplicações no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Revista Versalete*. Curitiba, Vol. 1, nº 1, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-01/3-VOLUZ.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

WELP, Ana Maria Kurtz de Souza. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, vol. 44, n. 3, p. 70-77, jul/set 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5766/4186>. Acesso em: 7 mar. 2020.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.