

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

DANIELA PAULINA FÜHR

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PORTO ALEGRE

2016

DANIELA PAULINA FÜHR

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa –, pelo curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Dias Loguercio

PORTO ALEGRE

2016

DANIELA PAULINA FÜHR

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa –, pelo curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

À UFRGS, por me proporcionar uma formação de qualidade e todos os meios para que ela se concretizasse.

À Prof. Gínia Maria de Oliveira Gomes, pela oportunidade de participar de um grupo de pesquisa e pela amizade.

Ao Pibid, projeto essencial à minha formação.

À Profa. Helena Zajaczkowski e ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos, pelo espaço, acolhimento e colaboração.

À Profa. Monica Nariño, pela dedicação e esforço em manter um curso de tamanha qualidade como o NELE.

À Profa. Rosa Maria de Oliveira Graça, pela preocupação e empenho com a formação de professores de francês; pelas primeiras oportunidades de trabalho como professora de francês no NELE e por ter estado sempre ao meu lado ao longo da minha formação.

À Profa. Sandra Dias Loguercio, minha orientadora, por ser um exemplo de professor a seguir. Pela seriedade e pelo comprometimento com a formação dos alunos, e, sobretudo, pela afetividade investida na tarefa de ensinar. Por ter suscitado o tema desta pesquisa, pela confiança no meu trabalho e, principalmente, pela disposição e pelas discussões que me ajudaram a colocar em prática tudo aquilo que realmente eu gostaria de dizer.

A três amigas muito especiais que o curso de Letras me presenteou. À Marina Malka, Verônica Borsato e Yáдини Winter, três pessoas queridas e presentes na minha vida, com quem pude e posso compartilhar conversas animadas regadas a muitas taças de café.

**Em especial, à minha família:**

À minha mãe e minha irmã. À primeira, pelo esforço e dedicação investido na tarefa de educar; além disso, pelos esforços para que eu tivesse um estudo de qualidade; às duas, pelo amor, preocupação e por serem sempre um porto seguro.

À Elisa, minha sogra, pelo apoio e por ser incondicionalmente disposta a ajudar.

A Leonardo Wentz e Maria Eduarda Führ Wentz. Ao primeiro, pelo amor e companheirismo de onze anos. À segunda, pela descoberta do maior amor do mundo e pela oportunidade de aprender a ser mãe. Aos dois, pela felicidade e realização de ter construído uma família.

“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.” (FREIRE, 2015, p. 142)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar de que forma a relação de afetividade estabelecida entre professor e aluno influencia a aprendizagem de língua estrangeira. Para isso, apresentamos estudos da didática, da educação e da psicologia, com o intuito de identificar como essa temática é tratada nas três áreas. Nessa revisão bibliográfica, abordaremos temas como: ambiente de sala de aula; abordagens de ensino voltadas ao estabelecimento de laços; ações, atitudes e postura do professor em aula; tipos de aprendentes e traços de personalidade dos aprendentes. Esse percurso servirá de embasamento para nossa pesquisa de campo futura, que terá como objetivos verificar se há diferenças na conduta do(a) professor(a) relativa à preocupação com a criação de vínculos afetivos; descobrir em que medida a relação de afetividade entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem de uma LE; descrever o perfil e elencar o conjunto de estratégias que caracterizam um professor preocupado em criar vínculos afetivos em sala de aula de LE; e, descobrir quais aspectos da aprendizagem esse vínculo tende a favorecer. Esperamos que o resultado desta pesquisa futura sirva para contribuir com a formação de professores, conscientizando-os da dimensão afetiva na aprendizagem de LE.

Palavras-chave: afetividade; professor-aluno; língua estrangeira; postura do professor; traços de personalidade do aprendente.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser de quelle manière la relation d'affectivité établie entre enseignant et apprenant agit sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous discutons ainsi des idées avancées dans les domaines de la didactique, de l'éducation et de la psychologie, afin d'identifier comment cette question y est traitée. Ce tour d'horizon nous permettra d'aborder des sujets comme : l'environnement de la salle de classe ; des approches d'enseignement visant à l'établissement des liens; des actions, des attitudes et des postures de l'enseignant en classe ; des types d'apprenants et des traits de personnalité des apprenants. Ce parcours servira de base pour notre étude sur le terrain, à réaliser dans l'avenir, qui cherchera, plus précisément, à vérifier s'il y a des différences dans la conduite de l'enseignant en ce qui concerne son intérêt à nouer des liens affectifs ; découvrir dans quelle mesure la relation d'affectivité entre enseignant et apprenant peut favoriser l'apprentissage d'une LE ; décrire le profil de l'enseignant et énumérer les stratégies qu'il met en place pour nouer des liens affectifs lors de cours de LE; et enfin dégager les aspects de l'apprentissage que ce lien tend à favoriser. Nous attendons que le résultat de cette recherche puisse contribuer à la formation de professeurs, en les rendant sensibles à la dimension affective dans l'apprentissage de LE.

Mots-clés: affectivité; enseignant-apprenant; langue étrangère ; posture du professeur ; traits de personnalité de l'apprenant.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. A DIDÁTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENFOQUE NO FALANTE: PARADIGMA ATUAL.....</b>	<b>4</b>
1.1 CATEGORIAS DE APRENDENTE SEGUNDO TAGLIANTE: O “ESCOLAR CATIVO” E O ADULTO.....	4
1.2 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA E A COMPETÊNCIA EXISTENCIAL.....	7
<b>2. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DE OUTROS ESTUDOS PARA A COMPREENSÃO DA DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>11</b>
2.1 A AFETIVIDADE SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA.....	11
2.1.1 O QUE DIZ PAULO FREIRE.....	11
2.1.2 O QUE DIZ PERRAUDEAU.....	14
2.2 A ABORDAGEM COOPERATIVA E A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO RELACIONAL NO ENSINO DE LE .....	17
2.3 A AFETIVIDADE SOB O VIÉS DA PSICOLOGIA.....	23
2.3.1 O PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO: ALGUNS ESTUDOS DE BOGAARDS.....	23
<b>3. TRAÇOS INDIVIDUAIS DA PERSONALIDADE DO APRENDENTE E APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>31</b>
3.1 TRAÇOS DE PERSONALIDADE E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: QUANDO, COMO E POR QUE INTERVIR?.....	31
3.2 FORTALECENDO A AUTO-ESTIMA E A CONFIANÇA DO ALUNO: ALGUNS EXEMPLOS DE ATIVIDADES.....	36
<b>4. QUESTÕES DE PESQUISA E ETAPAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>39</b>
4.1 QUESTÕES DE PESQUISA.....	39
4.2 ETAPAS METODOLÓGICAS.....	39
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

Vários são os motivos concretos que levam um aprendente a estudar uma língua estrangeira: para se comunicar com outras pessoas; ter acesso a outras culturas e assim, enriquecer-se cultural e pessoalmente; para ter acesso a informações na outra língua; para responder a demandas do mercado de trabalho, para inserir-se na comunidade da qual deseja fazer parte (caso dos imigrantes), etc. No entanto, independentemente do objetivo que leva as pessoas a estudarem uma língua estrangeira, o que está sempre envolvido em toda e qualquer aprendizagem são as emoções e os afetos. Ao tratarmos do termo *afeto* estamos considerando os “amplos aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude” como, por exemplo, raiva, respeito, prazer, admiração, entre outros que, constituindo a personalidade dos aprendentes, “condicionam o comportamento e influenciam a aprendizagem” (ARAGÃO, 2008, p. 2656).

Por outro lado, a afetividade, que é sempre relacional e, no caso do ensino de línguas, contribui para o funcionamento das situações de comunicação (CUQ, 2003), pode ser compreendida sob, pelo menos, três pontos de vista: do aluno com a língua estrangeira, com a cultura e/ou a sociedade em questão; entre os colegas; e aquela estabelecida entre professor e aluno. É a essa última que nos referimos quando tratamos de afetividade neste trabalho. Buscamos, nesse sentido, refletir sobre a relação de afetividade estabelecida entre professor e aluno e sua influência na aprendizagem da língua estrangeira, um aspecto raramente explorado e ainda pouco aprofundado na didática das línguas.

Para isso, traçaremos um breve panorama dos estudos sobre a afetividade sob o viés da didática, da educação e da psicologia. Nessa trajetória, buscaremos encontrar respostas para algumas questões iniciais que nortearão o trabalho, tais como: é possível favorecer a auto-estima do aluno para que aprenda melhor? É possível colaborar para que seu estado emocional não prejudique o aprendizado da LE? Ao lidar com com alunos e realidades diversos, formas de aprender distintas, qual a maneira mais eficiente de ensinar uma LE de forma que ela dialogue com as personalidades individuais e que cada um possa investir toda sua potencialidade na aprendizagem?

Em relação à didática da língua estrangeira, traremos dois tipos de aprendentes, que Taliante (2006) define como o “escolar cativo” e o adulto, com o intuito de refletir sobre suas principais diferenças e descobrir o que os atrai e motiva a estudar uma língua estrangeira,

contribuindo assim para sua aprendizagem. As definições de certos aspectos da aprendizagem, definidas pelo Quadro europeu, especialmente a competência existencial, entendida como “a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes” (QEER, 2001, p. 32-33), servirão para enriquecer nossa reflexão sobre os traços de personalidade dos aprendentes que devem ser levados em conta na aprendizagem e no ensino de línguas.

No campo da Pedagogia, traremos a visão de Freire (2015) e de Perreault (2006) sobre alguns aspectos da sala de aula, como por exemplo, atmosfera positiva/ acolhedora/ de camaradagem/ de ajuda mútua, entre outros; postura do professor, trazendo termos como, sensibilidade, querer bem ao aluno, alegria, atenção dedicada e amorosa, etc.; e tipos de aprendentes, suas diferentes competências, seus traços de personalidade; carência afetiva do aprendente, entre outros. Tais discussões nos permitirão a reflexão sobre a construção de vínculos afetivos entre professor-aluno, ambiente de sala de aula e postura do professor, entre outros.

Trazendo as contribuições da abordagem cooperativa, (LAVERGNE, 2016; e BAUDRIT, 2005) discutiremos vários aspectos relativos à realização de tarefas e organização de atividades de aula (formação de grupos, delegação de tarefas para os membros da equipe, troca de informações entre os alunos, etc.), que colocam os aprendentes em situação de ter de agir em interação e integração com os colegas, e que podem resultar em um clima de maior segurança, parceria e confiança, para que os alunos, sentindo-se mais à vontade, participem de forma mais ativa e confiante de seu processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Sob o viés da Psicologia, traremos os estudos de Bogaards (1991) para refletir sobre certas ações e atitudes do professor que, entendidas neste trabalho como habilidades, podem ser treinadas, auxiliando na relação afetiva com o aluno, dentre elas, posturas e ações do professor (inconscientes) como, por exemplo, demonstração de interesse e/ou predisposição do professor para com certos alunos, desvalorização da palavra de certos alunos, preconceito ou desaprovação para com alguns alunos, entre outros.

Retomaremos algumas reflexões sobre traços de personalidade e comportamentos de aprendizagem na aula de LE, trazendo algumas contribuições de Aragão (2016; 2005) para a prática docente em sala de aula. Trataremos acerca da importância da sensibilidade do professor para identificar os traços de personalidade dos aprendentes que precisam ser considerados por ele no seu planejamento como, por exemplo, timidez, insegurança,

desinibição, etc. Além disso, traremos algumas reflexões de Silva e Reis (2016) acerca do corpo e da voz, que podem auxiliar no desbloqueio da expressão, servindo de canal para a interação e para a comunicação.

Por fim, apresentaremos nosso desenho de projeto de pesquisa de campo futura, que será realizada em duas turmas de francês. Nesta pesquisa futura, buscaremos verificar se há diferenças na conduta do(a) professor(a) relativa à preocupação com a criação de vínculos afetivos; investigaremos também em que medida a relação de afetividade entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem de uma LE; além disso, buscaremos descobrir o que caracteriza um professor preocupado em criar vínculos afetivos em sala de aula de LE e quais estratégias ele mobiliza para a criação de laços afetivos com os alunos; e, finalmente, buscaremos descobrir quais aspectos da aprendizagem, considerando os saberes descritos pelo Quadro europeu de LE, esse vínculo tende a favorecer.

## **1. A DIDÁTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENFOQUE NO FALANTE: PARADIGMA ATUAL**

Atualmente, em didática da língua estrangeira (doravante LE), sobretudo a partir da reflexão levantada pela abordagem comunicativa, ainda nos anos de 1970, o aluno de línguas – aprendente, de acordo com o QEER (versão portuguesa), ou aprendiz como é corrente na literatura brasileira – passa a ter uma nova posição no processo de ensino-aprendizagem, distinta daquela considerada em abordagens anteriores, dentre elas a metodologia audiovisual. Tal abordagem entende o aluno não mais como um mero receptor e reproduzidor, cuja capacidade de se comunicar viria posteriormente à assimilação de conteúdos ou depois de muito “treinamento” (repetição), mas como alguém que é capaz de se comunicar desde o início de sua aprendizagem e sobretudo que “aprende a se comunicar comunicando-se” (CUQ, 2003, p. 24). Entre outras consequências para a didática das LE, essa mudança de concepção coloca o aprendente<sup>1</sup> em uma situação mais ativa no processo de aprendizagem, uma vez que ele deve “aprender a aprender”, desenvolvendo sua autonomia no processo de aquisição, e altera sua posição na relação pedagógica com o professor, que passa a levá-lo em conta em seu projeto de ensino (objetivos mais precisos, seleção de material autêntico e pertinente para o aluno, forma e finalidades de avaliação mais bem definidas, etc.). Suas características sócio-cognitivas (pensamento, representações, motivações, bem como estilo e estratégias de aprendizagem) e linguísticas (nível de aprendizagem e objetivos comunicativos) passam a ser, em suma, determinantes para o projeto pedagógico.

Mas quem é esse aluno que passa a fazer parte do projeto de ensino do professor? Esse aluno que passa a ser responsável por seu processo de aquisição e que deve “aprender a aprender”?

### **1.1 CATEGORIAS DE APRENDENTE SEGUNDO TAGLIANTE: O “ESCOLAR CATIVO” E O ADULTO**

---

<sup>1</sup> A escolha pelo uso do termo aprendente se dá em razão à referência ao sujeito que está em permanente processo de aprendizagem. Concordamos com a definição de Silva e Reis (2016), que concebem a aprendizagem “como uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão (re) significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento” (p. 978).

Tagliante (2006) diferencia duas categorias de aluno-aprendente: o “escolar cativo” e o adulto. Segundo a autora, o primeiro é aquele que estuda uma LE na escola ou em um curso de línguas. O que caracteriza esse modelo de aprendente é a falta de autonomia em relação à decisão de estudar uma LE e/ou à própria escolha da língua que deseja estudar, sendo essa escolha feita frequentemente por sua família ou pela escola<sup>2</sup>. Nesse caso, quando o aprendizado da LE se faz em meio escolar, sobretudo nos primeiros anos, é normalmente a novidade da matéria que motiva a criança. Nas palavras da autora, “[é] a relação pedagógica e afetiva que se instaura entre professor e alunos que desempenha um papel determinante no sucesso ou na rejeição desta aprendizagem”<sup>3</sup> (*op cit.*, p. 47).

Quanto às motivações desse tipo de público, sobretudo na educação infantil, o importante é a diversão, ou seja, a aprendizagem por meio do lúdico torna-se uma maneira privilegiada nesse contexto; já no ensino fundamental e médio, falar e escrever uma LE passa a ser exigência para a continuidade da formação escolar e/ou profissional (passar em seleções como o vestibular, por exemplo, que sancionam suas competências). Tendo passado por essa etapa, o interesse pela LE se daria ainda, por outras razões, como pelo encontro com nativos, pelas viagens a países onde se fala a língua estudada, pela necessidade de uso da LE para fins de comunicação ou profissionais, entre outras.

A autora não deixa de salientar, todavia, que quando se é um aprendente “cativo”, porém inserido em uma abordagem comunicativa, a aula de língua pode se transformar em um espaço de liberdade, sendo possível que o aluno assuma, inclusive, uma parte ativa em sua aprendizagem (*op cit.*, p. 48).

O segundo tipo de aluno é o adulto que, ao contrário do aprendente “cativo”, busca aprender uma LE por opção própria ou por necessidade. Tagliante distingue dois tipos de público adulto: aqueles que decidem estudar por razões de ordem pessoal (enriquecimento cultural, viagens, interagir com estrangeiros, etc.) e os que escolhem a LE por razões de ordem profissional (em caso de uma exigência profissional, para conseguir um emprego ou uma promoção)<sup>4</sup>. Ela explica que as necessidades desse público são bastante específicas: o que ele precisa aprender a fazer na língua em questão ao longo de sua atividade profissional ou social, motivo pelo qual esse público apresenta grande motivação pelo estudo.

---

<sup>2</sup> Ou ainda, como é comum no Brasil, por uma imposição de políticas de educação que determinam a(s) língua(s) que deve(m) ser ofertada(s) obrigatoriamente pelas escolas.

<sup>3</sup> Todas as citações traduzidas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

<sup>4</sup> Podemos inserir ainda um terceiro caso: o dos imigrantes. A aprendizagem da LE aqui acontece por uma questão de necessidade, seja por desejarem aprender a língua do país para o qual desejam imigrar, seja por se sentirem obrigados a aprender a língua falada no país em que estão refugiados e assim, conseguirem emprego e, se possível, se integrem à sociedade da qual desejam fazer parte.

Diante desses dois públicos de aprendentes, é possível inferir que as relações de afetividade exercem influência no processo de aprendizagem da LE? De que forma uma relação afetiva entre professor-aluno pode contribuir para facilitar a aprendizagem da LE?

Como dito anteriormente, em meio escolar, onde o aluno estuda uma LE não por interesse próprio ou necessidade, são as relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos que desempenham um papel fundamental nesse processo. Sabemos que quando o aluno admira o professor, estabelece uma relação de confiança e de camaradagem com ele e com os próprios colegas, a aula tem mais chances de se transformar em um momento prazeroso. Nesse meio, o que atrai principalmente o aluno para a aula de LE é o contato com os colegas, as conversas, as trocas de experiência. O ambiente da sala de aula exerce, nesse contexto, um papel ainda mais importante, visto que ele pode ser definidor de um ambiente favorável ao estabelecimento de boas relações entre os envolvidos. Em outras palavras, um ambiente de sala de aula caloroso, constituído de relações de camaradagem, de confiança e de alegria, pode contribuir para que o aluno se sinta mais confortável por partilhar esse espaço com pessoas com quem se sente bem.

Como resultado dessa atmosfera positiva, o aluno, que num primeiro momento embarca na aprendizagem da LE por obrigação, passa a fazê-lo por vontade, pois acaba sendo envolvido pela atmosfera positiva da sala de aula. Em alguns casos, passa a existir uma identificação com a língua e com a cultura da LE (o conhecimento de novas formas de viver, de agir, de pensar o mundo e suas relações). Do envolvimento despretençioso, a relação com a língua pode acabar se transformando em desejo real de conhecê-la e fazer uso dela.

Quanto ao público adulto, que já tem inicialmente uma grande motivação para o estudo da LE, o ambiente da sala de aula, permeado por relações de camaradagem e de confiança, pode colaborar ainda mais para estimular o aluno a estudar a LE, reforçando sua motivação para o estudo da LE, tornando-a, na verdade, ainda mais pessoal, ou seja, vinda por razões internas e não apenas por pressões externas ao sujeito (trabalho, mudança de país, etc.). Essa motivação que vem do ambiente da sala de aula anima-o a continuar seus estudos em momentos de dificuldade (de aprendizagem ou devido ao cansaço, ao estresse, entre outros) que fazem parte do processo de aprendizagem da LE.

## 1.2 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA E A COMPETÊNCIA EXISTENCIAL

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) constitui outro marco importante na didática das LE, de modo geral, e para a concepção do aprendente e do falante, mais especificamente. Esse referencial tem por objetivo oferecer uma base comum que sirva de orientação para a elaboração de programas de línguas, explicitando os objetivos, conteúdos, métodos e exames na Europa e nos países mais fortemente influenciados por ela. Dessa forma, o QECR descreve e define conhecimentos e capacidades que os aprendizes podem desenvolver em LE, prevendo assim, diferentes níveis de comunicação oral e escrita (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e diferentes objetivos comunicativos (as diferentes competências).

A abordagem adotada pelo QECR é orientada para a ação, na medida em que considera “os aprendentes de uma língua como atores sociais, que devem cumprir tarefas (que não estão apenas relacionados com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de ação específico” (QECR, 2001, p.29). “Tarefas”, nesse caso, são ações que deverão ser realizadas pelos indivíduos através dos usos estratégicos de competências específicas, como, por exemplo, conseguir abordar uma pessoa desconhecida e pedir uma informação, ler uma instrução e fazer o que é dito, etc., para alcançarem determinado objetivo (ex.: chegar em um determinado lugar, comprar um determinado produto, fazer uma inscrição, etc.). Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social (*op cit.*, p.29).

As competências gerais dos aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)* (*op cit.*, p. 31). Interessa-nos, neste trabalho, salientar a competência existencial, que pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que devem ser levados em conta na aprendizagem e no ensino das línguas, sendo considerados parte das competências gerais individuais e, por isso, um aspecto das suas capacidades (*op cit.*, p. 32-33).

O QECR explica que, como a competência existencial é uma parte das competências gerais individuais, quando se analisa a dificuldade de uma tarefa para um determinado



aprendiz, deve-se considerar as diferentes competências desses aprendentes. Nesse sentido, os traços de personalidade dos alunos deveriam ser considerados pelo professor no planejamento de suas atividades. Esse último, prevendo possíveis dificuldades decorrentes da personalidade dos alunos (um aluno mais tímido, mais sociável, com mais dificuldades para se expressar oralmente, com mais dificuldade de produção escrita, etc.), pensaria em estratégias para adaptar essas atividades às necessidades específicas de cada aluno, de forma que elas fossem possíveis de ser realizadas por todos.<sup>5</sup>

Valorizando a competência existencial, admite-se que a atividade comunicativa dos aprendentes é afetada não só por seus conhecimentos e habilidades, mas também por fatores pessoais relacionados às suas personalidades individuais, que se caracterizam por atitudes, motivações, valores, estilos cognitivos e tipos de personalidade que constituem sua identidade pessoal. Considerando a aprendizagem da LE dessa forma, mais complexa do que restringida ao domínio de certos conhecimentos e habilidades, o professor precisa preocupar-se em propor exercícios e atividades diferenciados a fim de abranger as mais variadas personalidades, desde o aluno mais introspectivo ao mais extrovertido. Como traços de personalidade, o QECR cita uma série de características antagônicas que são determinantes na relação com os saberes e, principalmente, com o processo de aprendizagem de modo geral, por exemplo: taciturnidade *vs* loquacidade; capacidade de empreendimento *vs* timidez; otimismo *vs* pessimismo; introversão *vs* extroversão; (ausência de) medo *vs* embaraço; espontaneidade *vs* autocontrole; (falta de) auto-estima; (falta de) autoconfiança, entre outros.

Para o QECR, as atitudes e os traços de personalidade afetam os aprendentes de uma língua não apenas durante a comunicação, mas também em sua capacidade para aprender. Certas perguntas passam a ser parte das preocupações dos didatas das LE. Trazemos aqui as que nos interessam mais particularmente: “que traços de personalidade facilitam ou impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda?; “como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos?”, entre outras (*op cit.*, p. 152-153).

Dentre os fatores afetivos a que o QECR se refere, interessa-nos dois termos em particular: a auto-estima e o estado geral. Quanto à auto-estima, o QECR explica que uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições podem contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio, pois

---

<sup>5</sup> No Capítulo 3, abordaremos essa questão mais detalhadamente.

assumirá, por exemplo, o controle da interação, se for necessário. Questionamo-nos aqui, como é possível, no entanto, colaborar para o aumento da auto-estima dos alunos?

Quanto ao estado geral, o QEQR se refere ao desempenho do aprendente. O desempenho é influenciado por seu estado físico e emocional. Um aprendente muito atento e tranquilo tem mais chances de aprender e de ser mais bem sucedido do que um aluno cansado e ansioso, por exemplo (*op cit.*, p. 222-223). Finalmente, considerando esses estados, de que forma o ambiente da sala de aula pode colaborar para que o estado emocional dos alunos não prejudique o aprendizado da LE?

Após ter retomado alguns aspectos essenciais da didática da LE para este trabalho, percebemos que dar autonomia para o falante em seu processo de aprendizagem da LE envolve questões desafiadoras para o professor, o que o leva a um processo permanente de questionamentos: de que forma trabalhar com alunos muito ansiosos, que veem a língua de um ponto de vista bastante objetivo (língua como forma de conseguir uma promoção no trabalho, inserção em uma cultura) e, muitas vezes, como pretexto para rivalizar? Como trabalhar em meio escolar, em que muitos estudam uma LE por obrigação? Além disso, sabendo que nos deparamos com alunos e realidades diversos, personalidades e formas de aprender distintos, qual a maneira mais eficiente de ensinar uma LE de forma que ela dialogue com as personalidades individuais dos alunos e que cada um possa investir toda sua potencialidade na aprendizagem?

Todas essas questões envolvem muito mais do que o conhecimento de língua, cultura e mesmo didático, pois demandam sensibilidade por parte do professor para identificar o perfil de sujeitos que tem diante de si e suas necessidades, o que passa primeiramente por uma relação de empatia e, num segundo momento, de afetividade.

Contudo, cabe falar de afetividade no ensino e aprendizagem de LE? O que queremos dizer quando falamos em afetividade? Não por acaso, encontramos um verbete dedicado ao termo “afetividade” no Dicionário de Didática do Francês, que o define como:

o conjunto de sentimentos (raiva, respeito, prazer, etc.) que incidem na aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que não podemos deixar de nos comunicar, tampouco podemos deixar de ter sentimentos. A afetividade é relacional (entre professor e aprendizes, entre aprendizes, entre aprendiz e língua, entre aprendiz e material didático, etc.) e contribui para o funcionamento de toda e qualquer situação de comunicação e, especialmente, para a da sala de aula: um conjunto de aprendizes torna-se um grupo a partir do momento em que seus membros compartilham um mesmo objetivo e uma mesma vivência e que eles estabelecem elos afetivos. Grande

fonte de energia e motivação, a afetividade permite o acesso ao conhecimento (QUC, 2003, p. 17).<sup>6</sup>

Sendo a afetividade relacional, quando tratamos de afetividade neste trabalho, estamos nos referindo a uma bem específica: a que se estabelece entre professor e aprendente. Tendo iniciado nosso trajeto pela didática da LE, seguiremos pelo caminho da pedagogia a fim de investigar de que forma a afetividade pode influenciar e conduzir o processo de aprendizagem de um modo geral, e mais especificamente, da LE.

---

<sup>6</sup> No original: "(L'affectivité est) l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage car, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas éprouver de sentiments. L'affectivité est relationnelle (entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique, etc.) et contribue au fonctionnement de toute situation de communication et en particulier celle de la classe: un ensemble d'apprenants devient un groupe dès lors que ses membres ont un objectif et un vécu communs et qu'ils entretiennent des liens affectifs. Source puissante d'énergie et de motivation, l'affectivité permet l'accès à la connaissance."

## **2. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DE OUTROS ESTUDOS PARA A COMPREENSÃO DA DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Partindo da didática para entender como a afetividade participa do processo de aprendizagem da LE, constituindo-o, buscamos nesta seção, através do conhecimento e da experiência da pedagogia e de outros estudos realizados sobre o tema no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, compreender um pouco mais sobre a influência da afetividade no processo de aprendizagem de modo geral. Para tanto, refletiremos sobre a contribuição de alguns teóricos da pedagogia, entre eles, Paulo Freire, que nos deixou o legado de uma pedagogia rigorosa ao mesmo tempo que amorosa, fundada na ética e no respeito à dignidade como base para o desenvolvimento de uma pedagogia da autonomia do educando; Perraudeau, que detalha e define a estrutura psicossocial que subjaz à relação ensino-aprendizagem ou, mais precisamente, professor-aluno; no campo da psicologia, traremos Bogaards, que trata de questões como ambiente de sala de aula, organização do curso e, especialmente, de certas condutas avaliativas do professor em sala de aula, que incidem diretamente na conduta dos alunos, seja desencorajando-os ou estimulando-os em seu percurso de aprendizagem. Além da reflexão esses teóricos, apresentamos as contribuições da abordagem cooperativa que, atendo-se à relação estabelecida entre os alunos em sala de aula, propõe estratégias de ação que podem ser mobilizadas pelo professor para que os alunos, em seus grupos, trabalhem de forma realmente cooperativa, ou seja, por meio da interdependência positiva.

### **2.1. A AFETIVIDADE SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA**

#### **2.1.1 O QUE DIZ PAULO FREIRE**

Para Paulo Freire, a tarefa do educador não é apenas pedagógica, mas sobretudo, política, em razão do dever do professor de conscientizar o educando do seu poder e capacidade de autonomia. Como consequência para a vida do educando, esse passa a

reconhecer-se como um sujeito capaz de pensar por si próprio, de fazer escolhas e de ir em busca de seus sonhos, tomando para si a tarefa de construir sua própria história.

Essa prática, sendo fundada na ética, no respeito à pessoa e à dignidade do educando, ao seu conhecimento de mundo e experiência, deve ser um exercício permanente de ação que contribua para o objetivo maior da educação, que é a construção da autonomia do educando ou, em outras palavras, deve constituir-se como “prática da liberdade” (FREIRE, 2015, Prefácio, p. 25).

Para que o professor guie o aluno na construção de sua autonomia, a postura do professor e a forma como ele desenvolve a sua ação pedagógica são muito importantes. Para o teórico, a convivência com os educandos precisa se dar de forma amorosa, afetiva, curiosa, provocando-os a “se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (*op cit.*, p. 12)

Vincular a afetividade à prática pedagógica é uma das principais características da educação concebida por Paulo Freire. Isso porque, antes de mais nada, a educação é um processo que se estabelece entre seres humanos, nas relações humanas. Assim sendo, o que caracteriza mais essencialmente a educação é seu caráter de humanidade, motivo pelo qual não há como desvincular desse processo os sentimentos e as emoções, pois eles são parte integrante do ser “professor” e do ser “aluno”. Paulo Freire enxerga a docência “como prática estritamente humana”, e, como prática humana, explica que ela não pode ser uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos sejam reprimidos” (*op cit.*, p. 142). Para o educador, o universo da sala de aula remete sempre à alegria, à felicidade, a querer bem ao aluno, à atenção dedicada e amorosa.

Nesse sentido, avança para a necessidade de estarmos abertos ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa. Mas querer bem não significa, no entanto, querer bem a todos de maneira igual, como explica o próprio educador. Significa aceitar o fato de que, como seres humanos, antes de tudo, e como educadores, podemos nos dar o direito de demonstrar nossa afetividade e nossa afeição para com os educandos sem que isso represente menor rigor de nossa prática educativa. Como explica Edna Castro, no prefácio da *Pedagogia da Autonomia*,

[a] competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. (CASTRO, Prefácio, 2015, p. 12)

Ensinar é uma ação que envolve aproximação, diálogo, atenção, o que tem como base a construção de um elo necessariamente afetivo. Em muitos casos, a relação entre professores e alunos é distante e fria, pois insiste-se ainda em esconder que o professor é um ser que tem dúvidas e que, assim como o aluno, participa de um processo permanente de aprendizagem, hesitando e questionando-se em muitos momentos, o que é natural a toda e qualquer aprendizagem e ao ser humano.

Além disso, quando há um esforço para criar essa imagem do professor como “detentor do conhecimento”, o aluno, intimidado, nem mesmo ousa discordar do que é dito por ele, dirigindo-se ao colega mais próximo em caso de dúvida, quando não termina por guardá-la para si. Consequentemente, o processo de aprendizagem que poderia se dar em meio à discussão, ao debate, em um ambiente de acolhimento, ou ainda, usando as palavras de Edna Castro, em um “ambiente favorável à produção do conhecimento”, acaba fazendo-se em muitos casos em meio à frieza das relações e da dúvida, tornando o processo um caminho longo e árduo para ambas as partes. O que precisa acontecer, como nos ensina Paulo Freire, é uma prática educativa séria, construída através de relações afetivas responsáveis em meio a um clima de confiança.

Ele exemplifica muito bem essa imagem de professor que acredita ser “tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante, mais “cinzento” [se] ponha nas [suas] relações com os alunos” (*op cit.*, p.138 ). Essa ideia que se faz de professor se reflete não somente na maneira de dialogar com o aluno e da relação estabelecida com ele (na maneira como é aceita ou não uma opinião divergente), mas também na sua maneira de se posicionar fisicamente em sala de aula (escolhendo o quadro ou a cadeira como ponto fixo para estar, na ordem como são organizadas as classes, etc.). Em outras palavras, o professor que deseja estabelecer de forma clara a diferença que há entre si e os alunos (não agindo assim por timidez ou por sua personalidade mais introspectiva) faz questão de ficar na posição de líder, de pé, longe dos alunos sempre que possível, sendo essa a posição que mais lhe agrada e mais lhe dá confiança. O professor afetivo, por sua vez, tenta aproximar-se dos alunos, é atento, observador, deseja realmente ouvir e enxergar o sujeito que está a sua frente, o que transparece na sua maneira de ser e agir em sala de aula. É importante destacar que o professor afetivo mais reservado pode, por questões de personalidade, não estar próximo fisicamente a todo momento do aluno, buscando essa aproximação por meio de outras formas, seja por meio de uma observação mais apurada, que se dá através do olhar, seja por meio da atenção aos gestos e expressões do aluno, entre tantas outras. O professor afetivo e menos tímido, que deseja marcar sua posição de proximidade cria diversos caminhos para aproximar-

se dos alunos. Dentre eles, em uma aula de língua, por exemplo, posiciona os alunos em semi-círculo de forma a ver e a escutar a todos; num debate, senta no mesmo nível dos alunos para mostrar que estão na mesma posição (de sujeitos que se escutam entre si, que expõem opiniões e se respeitam mutuamente), independente da posição que ocupam, se de alunos ou de professor. Isso não quer dizer que o professor afetivo deseja apagar a diferença que há entre si e o aluno. Significa que, mesmo sabendo ocuparem posições distintas, entende que sua relação pode ser de proximidade, de respeito, de atenção, ou seja, de afeto. Dessa forma, o professor que quer bem ao aluno – que se preocupa realmente em saber se ele está acompanhando a aula, se ele está presente de fato – chega sem causar constrangimento, sem alertar para a sua presença, tentando descobrir se esse aluno precisa de ajuda, se está conseguindo compreender o que lhe está sendo proposto, entre uma infinidade de outros gestos possíveis. Um professor afetivo, porém mais introspectivo, sendo mais reservado, não deixa contudo, de ser afetivo. Sua reserva em agir não lhe torna menos próximo dos alunos, apenas altera sua forma de interagir com eles, acontecendo de forma diferente, mais sutil, mais discreta.

Todos esses cuidados que tem um professor afetivo revelam sua atenção ao ambiente e à relação que deseja construir em sala de aula. Paulo Freire explica que jamais seu envolvimento com a prática educativa deixou de ser feito com alegria. Mesmo quando não conseguia gerar essa mesma alegria nos educandos, esteve sempre preocupado com ela, “enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico” [...].” (*op cit.*, p.70). Essa atenção, dedicada e amorosa que prega Paulo Freire exige que o professor saiba ouvir, falando *com* os educandos e não *aos* educandos.

Todas essas maneiras de agir, voltadas para a criação de um clima de respeito mútuo, de atenção dedicada e amorosa, exemplificam não apenas um discurso, mas uma prática pedagógica que, sem deixar de ser feita com rigor científico, é fundada, de um lado, no respeito ao educando, à sua história, ao seu conhecimento; e de outro, no comprometimento com um trabalho sério que envolve a formação de sujeitos críticos, cientes de sua condição e do poder de suas escolhas e que, por isso mesmo, tornam-se responsáveis pela condução de suas vidas e pela transformação da sociedade da qual fazem parte, concretizando, enfim, o objetivo de uma pedagogia da autonomia.

### 2.1.2 O QUE DIZ PERRAUDEAU

Instigado pela complexidade do processo de aprendizagem, Perraudau se debruça sobre as práticas dos dois principais atores da sala de aula: o professor, que de um lado mobiliza ações e estratégias para que através de sua prática o aluno aprenda; e de outro, o aluno, que se vale de diversas condutas, algumas mais compreensíveis ou lógicas que outras, para aprender.

Para começar seu trabalho, Perraudau parte de alguns questionamentos iniciais que serão norteadores de sua investigação : “Como compreender o que faz ou quis fazer o aluno? Como ajudá-lo mais diretamente em suas aprendizagens? Quando um aluno não desenvolve um procedimento esperado, isso se dá pelo fato de ele não possuir esse saber ou, possuindo-o, não saber utilizá-lo?, etc” (PERRAUDEAU, 2006, p. 7-8).

A partir da definição do termo *aprendizagem*, Perraudau explica que ela “pode se definir tanto a partir do comportamento do aluno (visível), como a partir das estruturas de pensamento (não-visíveis) que subentendem esse comportamento. Ela pode ser definida também a partir de performances observadas ou por comportamentos assumidos para atingir essas performances.” (*op cit.*, p. 13). Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como um processo que se constrói pela união de fatores internos, relacionados à cognição e aos sentimentos, e de fatores externos, envolvendo a participação do corpo e da voz.

O autor explica que, na sala de aula, a relação ensino-aprendizagem é construída de duas formas. De um lado, ela se dá pela escolha do modelo pedagógico que o professor opta por seguir, bem como pela escolha de determinadas práticas. De outro, entram em jogo certas condições que, estando em interdependência, determinam o ato de aprender. Elas podem ser divididas em três polos: o polo individual, que diz respeito ao aluno; o polo social, que se refere aos grupos e estruturas dos quais o sujeito participa; e o polo contextual, que trata da natureza singular de uma aula e da forma como o professor transpõe o conteúdo aos alunos (*op cit.*, p. 26-27).

O polo individual diz respeito ao aprendente que, tendo como objetivo a realização de uma tarefa, mobiliza certos expedientes para alcançar seus objetivos. É nesse polo que atuam os componentes cognitivo, conativo e afetivo.

O componente cognitivo diz respeito às principais funções relativas ao desenvolvimento do pensamento, em seus aspectos lógicos (comparar, organizar, classificar, etc.) e infralógicos (se localizar no tempo e no espaço); à capacidade do aluno de compreender a informação dada, de tratá-la no contexto, etc.

O componente conativo trata da confiança, maior ou menor, que o aluno tem em si; da imagem que ele faz de si próprio e também da forma como ele acredita ser visto pelos outros,



ou seja, da imagem que acredita que as pessoas façam dele. Além disso, ele abarca também a motivação que está em jogo e que influencia de forma significativa o grau de investimento na aula, na tarefa. Perraudeau explica que os afetos exercem um papel importante na aprendizagem, tanto que alguns alunos não conseguem se desvencilhar da impressão de não serem bem quistos pelos que os cercam, mostrando-se, em função disso, menos disponíveis para o trabalho escolar.

O termo *conativo* reagrupa os sentimentos que são do domínio da motivação, da confiança, da auto-estima, do estresse e dos afetos. Segundo o autor, alguns termos são usados erroneamente pelos professores, sendo considerados parte integrante do aspecto conativo, como é o caso do medo, da ansiedade e da angústia. Perraudeau explica que o medo é um estado emocional de tensão que deve ser reconhecido e identificado (medo do escuro, da morte, etc.), pois do contrário a não identificação do fator causador desse medo pode acabar sendo fonte de ansiedade para os alunos. A ansiedade é também um estado emocional de tensão cujos fatores, no entanto, diferentemente do medo, não são conhecidos e, quando o são, são mal identificados. Quanto à angústia, ela pode gerar uma sensação de opressão e de sofrimento. Diante desses sentimentos, o sujeito se sente impotente e sem ajuda, estado que, se não tratado de imediato, pode atingir outras situações da vida, evoluindo inclusive para uma dimensão patológica (*op cit.*, p. 56).

O componente afetivo, estreitamente ligado ao componente conativo, refere-se aos vínculos que o aluno estabelece com a escola, seus pares e seus professores, exercendo estes um papel importante para o aluno e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

O polo social, por sua vez, diz respeito aos grupos e estruturas dos quais o sujeito participa, o meio cultural do qual faz parte, sua família e a representação que a família faz da escola, entre outros.

Já o polo contextual diz respeito à natureza particular de uma aula, trata-se da “importância da singularidade do que se vivencia em uma aula, e não em outra”. (*op cit.*, p. 27). Esse polo refere-se muito à postura do professor, sua linguagem, o grau de dificuldade exigida como suportável pelo aluno, sua didática, tudo o que mobiliza para motivar, dialogar com o aluno, tentando instigá-lo a querer participar da aula. Em suma, trata-se da capacidade do professor de mobilizar seus alunos em torno de situações motivantes e significativas, favorecendo o comprometimento dos alunos com suas aprendizagens e motivando-os a participar de seu processo de aprendizagem.

Outra questão referente à postura do professor é que quanto mais ele se mostra interessado e disponível, mais incentiva e estimula o aluno a se expor. Nesse sentido,

Perraudéu levanta ainda as seguintes questões: “Qual o estatuto da palavra do aluno? Em que medida ele pode realmente falar em aula? A confiança é suficiente para que o aluno possa *confessar* a seu professor que ele não sabe ou que não entendeu?” (*op cit.*, p. 174, grifo nosso) O educador explica que, às vezes, o simples fato de verbalizar já faz com que os alunos tenham “uma primeira lucidez” (*op cit.*, p. 194), percebendo mais claramente seus erros e falhas.

No entanto para compartilhar seus pontos de vista, “confessar” suas dúvidas, é preciso confiar nos colegas e no professor, é necessário haver um clima de confiança para que o aluno, sentindo-se à vontade nesse meio, arrisque-se a expor suas fragilidades:

[o] aluno só poderá falar, só terá vontade de se lançar verbalmente se estiver confiante. A turma constitui um ambiente, oferece um clima de confiança, ou seja, o aluno sabe que ele pode dizer o que tem para dizer sem que haja deboche dos pares nem julgamento por parte do professor (*op cit.*, p. 194)<sup>7</sup>.

Em suma, partindo da definição de aprendizagem e de termos como “estratégias do professor” e “condutas dos alunos”, Perraudéu explicita um conjunto de fatores que parecem dar embasamento à “atenção dedicada e amorosa” explicitada por Paulo Freire. Processo complexo que se dá tanto pelo comportamento do aluno (visível) quanto pelas estruturas de seu pensamento (não-visíveis), Perraudéu explica que, em sala de aula, a aprendizagem se dá pelo cruzamento de duas vias: a primeira diz respeito às escolhas do professor (modelo pedagógico e certas práticas); e a segunda se dá pela combinação de três polos: o polo individual, que trata do aluno e é constituído pelos componentes cognitivo, conativo e afetivo; o polo social, que se refere aos grupos e estruturas dos quais o sujeito participa; e o polo contextual, ligado à natureza particular de uma aula. Todos esses fatores estão em jogo, desse modo, no processo de aprendizagem estabelecido em uma sala de aula, na relação professor-aluno, tendo uma incidência no outro, não podendo, portanto, ser vistos de modo desvinculado. Além de indicar os caminhos que levam à construção da aprendizagem, Perraudéu lança assim importantes questões que nos instigam a refletir sobre a importância dos vínculos em sala de aula.

## **2.2 A ABORDAGEM COOPERATIVA E A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO RELACIONAL NO ENSINO DE LE**

<sup>7</sup> No original : « L'élève ne pourra parler, il n'aura envie de s'engager verbalement, que s'il est en confiance. La classe constitue un environnement, offre un climat de confiance, c'est-à-dire que l'élève sait qu'il peut dire ce qu'il a à dire sans qu'il y ait les moqueries des pairs ni le jugement du professeur ».

Na seção anterior buscamos, na experiência da pedagogia, algumas reflexões que pudessem contribuir para nossa investigação sobre a relação de afetividade entre professor e aluno e sua incidência na aprendizagem de LE. Tais reflexões nos confirmam a importância de se investir na construção de relações afetivas em sala de aula, em virtude do caráter humano investido na tarefa de educar. Paulo Freire, tratando de termos como atenção dedicada e amorosa, salienta a importância de uma prática educativa rigorosa construída com base na afeição e no querer bem aos educandos. Perraudeau, evidenciando a complexidade do processo de aprendizagem que envolve a participação não só do aluno (cognição, sentimentos e comportamento), mas também do universo do qual ele participa (meio cultural do qual faz parte, família, etc.) destaca principalmente a importância da postura do professor, visto que a sua disponibilidade e interesse oferecem a segurança necessária para que o aluno arrisque-se a *confessar* suas inseguranças e incompreensões.

Partindo de tais reflexões, percebemos a importância do papel do professor na sala de aula, que ultrapassa o conhecimento teórico. Figura atenta e disponível, é papel do professor facilitar o desenvolvimento de relações positivas na sala de aula. Nesse sentido, cabe a ele mobilizar estratégias para a criação de laços afetivos em sala de aula, de forma que os alunos se sintam mais à vontade, tanto entre os colegas quanto com o professor, para se arriscar a falar de si, de seu mundo, trazendo o ambiente externo de sua vida para dentro da sala de aula. É por isso que, se compreendemos que o meio e o objeto da aprendizagem da LE é a comunicação, precisamos compreender também que para conseguir se comunicar em LE, é preciso, antes de tudo, estar disposto a isso. É por isso que se torna primordial investir, primeiramente, nas relações pessoais e no ambiente da sala de aula, transformando este em um espaço afetivo, acolhedor, de parceria e confiança, onde os alunos se sintam bem, acolhidos, à vontade para se arriscar nesse espaço que deve ser convidativo à aprendizagem e, sobretudo, à interação e tudo o que ela envolve: a experimentação, o risco, o medo do erro, entre outros tantos sentimentos.

Nesta seção, deter-nos-emos particularmente na relação estabelecida entre os alunos em sala de aula, na forma como o professor pode desenvolver estratégias de ação para que os aprendentes trabalhem de forma cooperativa e nas vantagens desse trabalho para o fortalecimento da dimensão relacional no contexto de aprendizagem. Isso é possível porque a *abordagem cooperativa* tem em sua base este princípio comum: promover o estreitamento das relações entre colegas que não estão em contato naturalmente, de forma a aproximá-los por meio da “interdependência positiva” (LAVERGNE, 1996, p. 26).

Nessa sistemática de trabalho, cada membro do grupo depende do outro para a realização de uma determinada tarefa, que só se concretiza quando todos do grupo atingem seus objetivos ao cumprirem com o que lhes foi atribuído. Na prática, cada membro da equipe é responsável por uma função diferente. Ao se sistematizarem as tarefas dessa maneira, os alunos precisam contar com o outro em benefício de toda a equipe. Dessa forma, os colegas acabam ajudando-se mutuamente, e um torce para que o outro cumpra bem a sua função. Diferentemente da forma como são propostos os exercícios e tarefas em que a competição é estimulada, criando um sentimento de concorrência e disputa para ver “quem acertou mais”, na abordagem cooperativa, o trabalho em equipe é sistematizado, o que acaba favorecendo o estreitamento de laços e o rompimento com sentimentos de rivalidade.

Tal sistemática suscita a reflexão sobre muitos aspectos da sala de aula. Um deles diz respeito à posição do professor que, na abordagem cooperativa, recua para que os alunos assumam um espaço de protagonismo na sala de aula. Nesse espaço, eles passam a ser os principais envolvidos nas atividades. Como resultado, ao se tornarem responsáveis por uma função no contexto de realização de uma tarefa, os alunos ficam mais implicados no processo de aprendizagem, que acaba fazendo muito mais sentido para eles.

Essa sistematização da forma de trabalhar cooperativamente começa pela formação das equipes. Diferentemente do habitual, em que os grupos se formam por critérios de proximidade, preferências ou afinidades, a abordagem cooperativa prevê a formação de grupos heterogêneos: alunos tímidos e desinibidos, alunos com facilidade de assimilação junto a outros com dificuldades de aprendizagem, etc. Passando a fazer parte do planejamento do professor, a formação das equipes favorece a interação entre colegas que não entram em contato normalmente, de forma que os alunos têm a oportunidade de dialogar com colegas que podem não ter os mesmos pontos de vista que os seus, pessoas com realidades e vivências diferentes, promovendo desde cedo o contato com a diferença, o respeito e o diálogo.

Outro diferencial dessa abordagem é a delegação de funções dentro das equipes, que jamais é feita de forma arbitrária. Diferentemente da maneira como habitualmente são distribuídas as funções dentro dos grupos, ou seja, atribuindo as tarefas que exigem determinadas competências para aqueles que, possuindo-as, têm maior facilidade e/ou intimidade para desenvolvê-las (como por exemplo, um aluno falante é geralmente aquele que exerce o papel de porta-voz do grupo; um aluno com facilidade de escrita é frequentemente o responsável pela produção dos textos escritos; entre outros exemplos), a abordagem cooperativa estimula os membros das equipes a exercitar habilidades que representam desafios. Em muitos casos, o grau de intimidade com a função a ser desempenhada é pequeno

(pensando em um aluno tímido que precisa desenvolver a tarefa de falar para o grupo ou para a turma). Dessa forma, os alunos são encorajados a enfrentar suas dificuldades pouco a pouco, desenvolvendo gradativamente suas habilidades a cada nova tarefa de grupo.

Da mesma forma, a interdependência positiva cria um clima de camaradagem e ajuda mútua. O aluno é incentivado a realizar suas tarefas ajudando o colega e não querendo superá-lo. Como afirma Baudrid, “[n]essas condições, há grandes chances de que os alunos se apoiem mutuamente, para que as práticas de ajuda mútua apareçam e se desenvolvam” (2005, p. 122).

Além do mais, como pressupõe a interdependência positiva, o aluno tende a reconhecer a importância e a responsabilidade de sua própria aprendizagem, visto que ela deverá ser posta a serviço do grupo. Assim sendo, o aluno passa a questionar-se quanto à melhor maneira de abordar determinado assunto, supõe as dificuldades e dúvidas que possam surgir entre os colegas, avalia o que é mais importante e o que deve ser enfatizado, faz escolhas e busca recursos que o ajudem a tornar mais clara a sua interação com os demais, o que acaba contribuindo de forma muito significativa para a sua autonomia, além de favorecer a qualidade das interações de modo geral.

Poderíamos pensar que a maneira pela qual a metodologia cooperativa se estrutura contribuiria para a formação de cidadãos mais conscientes e preocupados com o bem-estar e com as necessidades do outro? Alguns autores acreditam que sim. Muitos afirmam que, por exemplo, quando os alunos escutam uns aos outros, mostram-se atentos às necessidades dos colegas e disponíveis a ajudá-los, tais condutas poderiam produzir mudanças comportamentais, princípio que rege a teoria da aprendizagem social. Segundo esta, “certas mudanças comportamentais podem acabar surgindo a partir da observação de modelos julgados positivos” (BANDURA, 1980; GRUSEC, 1981 *apud* BAUDRID, 2005, p. 122). Em outras palavras, pessoas menos propensas ao altruísmo, por exemplo, poderiam desenvolver um olhar mais atento para com o outro, passando a percebê-lo e interessando-se em ajudá-lo em virtude do simples fato de terem sido ajudadas também (*op cit.*, p. 122). Sabemos que uma das funções mais importantes da escola, senão a mais importante, é formar cidadãos preocupados e dispostos a cooperar com os demais. Por isso, outro ponto positivo da aprendizagem cooperativa é o fato de incitar a reflexão sobre nossa prática, de forma a termos sempre em mente o caráter social da escola e do ensino.

Motivada pela crença de que o fato de ser ajudado conduziria a querer também ajudar outras pessoas, Jagueneau-Gaignard (2003 *apud* BAUDRID, 2005) realizou uma pesquisa em escolas maternas com crianças de três e quatro anos para investigar mais de perto essa

questão. Como resultado, concluiu que as crianças são capazes de ajudar seus colegas: “a ajuda natural é observável e tem um papel nas aquisições de crianças bastante jovens” (*op cit.*, p. 125). Essa observação, contrariando a noção piagetiana relativa ao egocentrismo da criança de três e quatro anos, conforme explica Jagueneau-Gaignard, comprova que as crianças, por mais jovens que sejam, conseguem sair do seu mundo para ajudar o colega, auxiliando-os em atividades simples, como na compreensão de uma atividade ou convidando-os para participar de uma tarefa ou de uma brincadeira. Mesmo que tais atividades não sejam feitas da maneira mais elaborada ou que não tenham apresentado o melhor resultado possível, o interessante é notar que os alunos oferecem ajuda sem terem sido preparados para isso: “mais ou menos habilmente, eles intervêm para prestar apoio ao colega” (*op cit.*, p. 125).

Da observação realizada por Meloth & Dewing (1994 *apud* BAUDRID, 2005, p. 128), percebe-se a importância de dar início à metodologia cooperativa já nos anos iniciais do colégio, o que estimularia a ajuda mútua entre os colegas e auxiliaria especialmente na compreensão das noções básicas dessa aprendizagem. Agir de forma cooperativa, sobretudo em grupos que não estão habituados a trabalhar assim, não é, todavia, uma ação evidente. Ela é desenvolvida por meio de atividades de sensibilização, como aprender a escutar a opinião dos colegas, distribuir tarefas ou responsabilidades no grupo, etc. Para Lavergne,

[a] capacidade de trabalhar em equipe não é inata. Ela supõe habilidades que podem ser adquiridas e desenvolvidas. Em uma aula de língua, é importante aprender habilidades ligadas aos papéis, às tarefas, ao funcionamento do grupo, tanto do ponto de vista dos comportamentos adequados quanto do ponto de vista dos meios linguísticos para colocá-los em prática.[...] Enfim, exercícios específicos de iniciação ao trabalho em grupo devem ser postos em prática desde as primeiras aulas. (LAVERGNE, 1996, p.28)<sup>8</sup>

Para King (1990 *apud* BAUDRID, 2005, p. 125), aprendendo a trabalhar em grupos desde as séries iniciais, os alunos passam a desejar se unir aos colegas quando uma atividade é proposta, passam a discutir suas ideias e opiniões e tomam decisões em conjunto, o que dificilmente acontece com alunos que não tenham passado pela sensibilização das atividades de cooperação. Por essa razão, é fundamental salientar a importância das atividades de sensibilização já na base, pois os alunos se utilizam dessa prática de formas muito diferentes como, por exemplo, dando a resposta de uma questão em vez de ensinar o caminho para

---

<sup>8</sup> No original: « La capacité de travailler en équipe n'est pas innée. Elle sous-entend des habiletés qui peuvent s'acquérir et se développer. Dans une classe de langue, il importe d'apprendre les habiletés liées aux rôles, à la tâche, au fonctionnement du groupe, autant du point de vue des comportements adéquats que du point de vue des moyens langagiers pour les mettre en œuvre. [...] Enfin, des exercices spécifiques d'initiation au travail de groupe doivent prendre place dès les premiers cours. »

chegar à resposta, o que cria um outro tipo de relação, uma relação de hierarquia e de dependência sem contrapartida, e não de interdependência e de autonomia de pensamento. É por isso que a promoção de sessões de formação à aprendizagem cooperativa mostra-se tão necessária: porque ela não é fácil e muito menos óbvia.

Tais pesquisas apontam para a importância da existência de um ambiente acolhedor, de confiança e de segurança em sala de aula; um espaço que, num primeiro momento, pode se mostrar muito hostil, seja pelo fato de que não conhecemos nem os nossos pares nem o professor (aquele que nos rege), seja pelo fato de que estamos ali para aprender e seremos julgados por nossos resultados. Através da aprendizagem cooperativa, esse mesmo espaço pode transformar-se, sendo identificado pelos alunos como um local que não oferece tanto risco, sendo convidativo à aprendizagem e, sobretudo, à interação e tudo o que ela envolve: a experimentação, o risco, o medo do erro, aspectos que são muito mais fortes no aprendizado da LE do que em outras disciplinas devido à necessidade de interação e de comunicação, que depende sempre, em primeiro lugar, do contato com o outro e, no caso da LE, da verbalização do que pensamos ou gostaríamos de dizer. O que a aprendizagem cooperativa parece nos ensinar, nesse sentido, é como criar caminhos para o surgimento de relações de camaradagem e de confiança, em que todos colaboram uns com os outros, constituindo e dando sentido à palavra equipe.

A pesquisa de Gillies & Ashman (1998 *apud* BAUDRID, 2005, p. 129) segue nesse mesmo caminho. Eles constatam que os alunos de grupos estruturados (iniciados à aprendizagem cooperativa) têm naturalmente condutas cooperativas: eles se escutam reciprocamente, se associam frequentemente para encontrar soluções, se ajudam através de explicações. Interessante salientar que esse tipo de ajuda aparece mesmo quando ela não é explicitamente evidenciada. A conclusão a que os autores chegam é que, quando os alunos aprendem a trabalhar juntos, eles desenvolvem um senso intuitivo relativo às necessidades dos outros e passam a fornecer ajuda sempre que julgarem necessário (*op cit.*, p. 129). Analisando as interações verbais, os autores explicam que elas são bem mais diversificadas e numerosas nos grupos estruturados. Como esses alunos têm uma tendência a serem mais interativos, são mais inclinados a se ajudarem, a trocarem informações, usando bem mais a linguagem do que seus colegas dos grupos não estruturados. A conclusão a que se chega é que os alunos dos grupos estruturados são mais cooperativos e dispostos a ajudar, desenvolvendo ainda “uma compreensão das necessidades implícitas dos outros no grupo” (*op cit.*, p. 130). Importante salientar que, mesmo que a ajuda fornecida não seja a mais elaborada possível, o que importa

é a noção de colaboração que começa a se criar entre os colegas e o desenvolvimento de um olhar atento às necessidades do outro.

A partir da apresentação de alguns pontos da aprendizagem cooperativa e da exposição do resultado de algumas pesquisas referentes à sua aplicação, salientamos o fato de que essa abordagem representa um caminho bastante promissor para a aula de LE, em virtude da construção de um clima de confiança e camaradagem que tende a se estabelecer em sala de aula, da interação intensa entre os colegas que é fomentada, bem como do protagonismo exercido pelos alunos em aula, tornando-se bem menos dependentes do professor. Sabemos, contudo, das dificuldades enfrentadas para se colocar em prática tal abordagem. Como dar continuidade a essa metodologia quando nem todos os professores forem a favor, conhecerem ou estarem dispostos a dar seguimento a ela? Como trabalhar dessa maneira quando comportamentos de rivalidade ou indisposição ao outro já se instalaram no grupo de alunos? É por isso que a aprendizagem cooperativa deve fazer parte de um projeto pedagógico da escola (ou do curso) e, de preferência, aplicado desde o primeiro momento.

A aprendizagem cooperativa nos instiga, finalmente, a repensar vários aspectos relativos à maneira como propomos as tarefas e organizamos as atividades de aula (formação de grupos, delegação de tarefas para os membros da equipe, troca de informações entre os alunos, busca de respostas entre eles, etc.), aspectos que nos auxiliam na construção de uma atmosfera, senão positiva, no mínimo bastante dinâmica, em que o aprendente é colocado literalmente em situação de ter de agir em interação e integração com os colegas. É dessa dinâmica, desse aprender a trabalhar com o outro, que pode resultar um clima de maior segurança, parceria e confiança, para que os alunos possam se sentir mais à vontade para se arriscar no universo instável e desafiador da LE.

## **2.3 A AFETIVIDADE SOB O VIÉS DA PSICOLOGIA**

### **2.3.1 O PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO: ALGUNS ESTUDOS DE BOGAARDS**

Se na seção anterior sobre a abordagem cooperativa vimos o papel que pode desempenhar a relação entre colegas para a aprendizagem na aula de línguas, nesta seção enfocaremos sobretudo a relação entre professor e aprendente e sua repercussão para esse tipo de aprendizagem. Partiremos de algumas reflexões propostas por Bogaards (1991) acerca de certos procedimentos, positivos e negativos, na conduta do professor em sala de aula. Os primeiros acabam incentivando os aprendentes em seu percurso de aprendizagem; os últimos,



muitas vezes inconscientes, têm um efeito negativo nos aprendentes, terminando por desencorajá-los. Ao abordar questões como ambiente de sala de aula, organização do curso e condutas avaliativas do professor no contexto de ensino de LE, Bogaards nos traz elementos para o estudo do papel da afetividade no processo de aprendizagem de LE.

Há muitos aspectos que colaboram para a construção de uma relação afetiva entre professor e aluno, como, entre outros:

- o desejo do aluno de aprender e a vontade do professor de ensinar;
- a vontade de ambos de construir boas relações no ambiente da sala de aula, a fim de evitar situações de estresse em uma convivência que é de mais ou menos longo prazo, frequente;
- a necessidade do aluno de se expressar e de ser ouvido, bem como a necessidade do professor ser bem compreendido.

São esses fatores, entre tantos outros, que deveriam colaborar para a construção de uma atmosfera harmoniosa em sala de aula, ou seja, propícia para que a aula seja bem sucedida. E para que a aula de LE seja bem sucedida, é importante que haja interação entre os colegas. Isso porque, diferentemente de outras disciplinas em que a interação acontece em poucos ou apenas em certos momentos, no ensino de LE, a interação entre os aprendentes está presente em muitas situações. Ela é fundamental para que eles se sintam à vontade para trabalhar em duplas ou grupos e, também, para que se sintam bem para falar de si e de sua realidade mais próxima.

A LE é uma disciplina que, diferentemente de outras, traz as relações externas da vida do aprendente para dentro da sala de aula. Isso envolve não só uma relação de interação com o colega, com o grupo e com o professor, mas também de confiança e disposição para falar de si e de sua vida. Sabemos que o clima e a natureza das relações nutridas em sala de aula são importantes não apenas nas aulas de LE mas é possivelmente nelas que esses fatores podem trazer resultados mais benéficos, em virtude do caráter de intimidade envolvido na comunicação com o outro, comunicação que é objeto de estudo da aula de LE. Isso é da natureza da própria disciplina, não se configurando necessariamente uma exigência de outras disciplinas. Nesse sentido, a aprendizagem de uma LE para fins de comunicação envolve a exposição do aluno de, no mínimo, duas maneiras: seja pela necessidade de evocar sua realidade mais próxima (falar de si, dos seus gostos e preferências, seu meio familiar e social, enfim, sua vida fora da escola), seja pelo processo de aquisição de uma nova maneira de se expressar (o uso de um novo sistema linguístico e cultural). Aprender uma LE e fazer uso dela envolve, portanto, o rompimento de barreiras (falar de si, por exemplo, expor-se), o

rompimento com um universo de certezas, propor-se a correr riscos e assim, dispor-se à desestabilização. Quando nos expressamos em nossa língua materna, diante de uma situação nova em que não sabemos como agir, nos resta sempre algum recurso linguístico, o que não acontece na LE. Em virtude desse desprovemento de recursos linguísticos podemos falar desse “terreno instável” que representa a língua que ainda nos é estrangeira. Ao nos expressarmos em LE, quando não sabemos o que dizer nem como dizer, nos resta apenas a expressão corporal, os gestos, a mímica, e voltamos quase a ser crianças, balbuciando os primeiros sons, esforçando-nos para dizer as primeiras palavras, as primeiras frases, ou, como diz Bogaards: “Mudar de língua, é um pouco mudar de personalidade. Ver-se destituído, mesmo que temporariamente, de seu poder linguístico é para a maioria dos aprendizes algo de inibidor”. (*op cit.*, p. 124). É por isso que um ambiente de segurança e acolhimento faz-se tão importante nesse tipo de aprendizagem: “Somente em uma atmosfera calorosa e cheia de confiança, os aprendentes podem desenvolver e explorar, da melhor maneira, suas faculdades de aprendizagem” (*op cit.*, p. 124).

Sabendo das dificuldades que o processo de aprendizagem de uma LE podem representar ao aprendente, a atenção dedicada a eles, a relação estabelecida com eles faz-se tão importante. Para que o aluno exponha-se e envolva-se nas atividades propostas, é preciso, entre outros aspectos, a certeza de que o professor é um parceiro desse percurso, não alguém que está em aula para julgá-lo ou mesmo depreciá-lo. Por isso, a forma como o professor, em sua interação com os alunos, conduz suas aulas pode encorajá-lo a sair da defensiva, entregando-se de forma ativa à construção de sua aprendizagem. Nesse sentido, podemos dizer que o professor tem um papel fundamental na qualidade do ambiente da sala de aula, pois é a partir de sua maneira de conduzir as relações com os alunos que vai se estabelecendo o clima da aula. Segundo Robinett (1977, *apud* BOGAARDS 1991, p. 124), “para se criar uma atmosfera em que os aprendizes se sintam à vontade, o professor deve ser acolhedor, sensível, tolerante, paciente e flexível”; para Disick, (1972, *apud* BOGAARDS 1991, p. 124), é preciso “que ele inspire confiança, respeito por si e pelos outros e um sentimento de aceitação”; completando, Stevick (1976, *apud* BOGAARDS, 1991, p. 124) salienta a importância do “professor ter uma personalidade forte e ser fonte de estabilidade”.

Silva (2014) salienta a complexidade do ensino-aprendizado de uma LE, que não sendo simples tarefa de transmissão de conteúdos linguísticos, e sim, expressão da subjetividade de sujeitos autônomos e ativos no seu processo de aprendizagem da LE, exige a atenção a um conjunto de fatores responsáveis por integrar “o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente” (p. 21 *apud* SILVA; REIS, 2016, p. 982). Ambiente aqui pode ser

entendido como a instituição, a comunidade linguística tanto da língua-alvo como também da língua materna e demais ambientes nos quais ocorram o processo de ensinar e aprender uma língua.

No entanto, para que possa existir uma real integração entre “o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o meio ambiente” o aluno precisa ter confiança no trabalho que está sendo desenvolvido pelo professor e a certeza de que o que está sendo proposto por ele é importante para a construção e a consolidação de seu conhecimento; precisa, acima de tudo, crer que o trabalho proposto pelo professor o levará a avançar na aprendizagem buscada. Nesse sentido, Bogaards explica que há dois elementos essenciais para a criação de uma atmosfera de confiança no ambiente da sala de aula: a clareza da organização do curso e as condutas avaliativas do professor.

Formular da maneira mais exata possível os objetivos do curso, explicar o porquê e o como da abordagem escolhida e informar os aprendizes sobre o que se espera exatamente deles, esses são alguns dos fatores que contribuem para estabelecer uma atmosfera estável e que, dessa forma, têm um efeito reconfortante para muitos aprendizes. (ch. Pimsleur *et al.* 1962b : 165 ; Pimsleur *et al.* 1964 : 135 ; Krashen & Terrell 1983 : 73-75, *apud* BOGAARDS)<sup>9</sup>

Elementos essenciais, a organização do curso e a avaliação precisam ser explicitados já nas primeiras aulas. Uma das possibilidades de se trabalhar tais questões de forma clara seria através do estabelecimento de um contrato de aprendizagem. Esse contrato é vinculado à ideia de que há uma relação de regras entre professor e alunos que conduz a situação didática: trata-se de “um sistema de obrigações recíprocas que determina o que cada participante, o professor e o aprendente, deve administrar, e acerca do qual ele será, de uma maneira ou de outra, responsável perante o outro” (Brousseau, 1986 *apud* BERGANN, 2009, p. 62). Nesse documento, o professor explicita de que forma pretende trabalhar os conteúdos, como será feita a avaliação, o que espera dos alunos e, eles, por sua vez, escrevem o que esperam das aulas, o que se comprometem a fazer, assinam ao final do documento e devolvem ao professor.

Sabemos que não há uma garantia de que, explicando ao aluno a importância de realizar determinadas atividades, através de formatos específicos (criação de diálogos, trabalhos em grupos, etc.), ele realizará com dedicação tudo o que lhe é proposto. Mas o fato de apresentar a organização do conteúdo a ser trabalhado, o planejamento das atividades, a

---

<sup>9</sup> No original: « Formuler de façon aussi exacte que possible les objectifs du cours, expliquer le pourquoi et le comment de l’approche choisie et informer les apprenants sur ce qu’on attend d’eux, voilà des points qui contribuent à établir une atmosphère stable et qui, par là, ont un effet sécurisant, sur plus d’un apprenant ».

forma como se darão as avaliações e o que se espera que os alunos tenham aprendido ao fim do curso pode colaborar para que o aprendente tenha mais confiança no trabalho desenvolvido pelo professor. Cabe ao professor também, nesse sentido, cumprir o que foi estabelecido previamente.

O professor conquista a confiança do aluno por meio de muitas ações e atitudes: quando demonstra uma real preocupação em ensinar, utilizando variados materiais – o que é percebido e valorizado na maior parte das vezes pelos alunos –, quando preocupa-se com as dificuldades da turma, quando dialoga com os alunos e, principalmente, quando demonstra um olhar atento aos indivíduos que têm diante de si. Não podemos deixar de ter em vista que o aprendente é, quase sempre, alguém em busca de atenção, motivo pelo qual a conduta do professor em sala de aula é tão importante. Muitas vezes, sem dar-se conta, o professor acaba manifestando seu interesse, predisposição, preconceito ou desaprovação pelos alunos, entre outros sentimentos e condutas. Duas questões relativas a esse aspecto merecem destaque. A primeira diz respeito à diferença que pode haver entre a ideia que o professor faz do aluno e aquilo que ele realmente é, suas reais atitudes e resultados; a segunda diz respeito à maneira como o professor reage às manifestações dos aprendentes.

Em relação à primeira, em sua pesquisa experimental, Bogaards (1982b; cf. BOGAARDS 1984 e 1986 *apud* BOGAARDS, 1991, p.127) confirma que “as previsões do professor tinham uma influência considerável sobre as atitudes dos alunos e, indiretamente, sobre os resultados dos testes-critério”. Como resultado, Bogaards explica que tais atitudes funcionariam como um ciclo: os professores tenderiam a reagir de forma diferente aos enunciados de seus alunos de acordo com a ideia que faziam deles, rotulando-os, genericamente, nas categorias de “fortes” ou “fracos”. E os alunos, por sua vez, teriam a tendência a reagir de acordo com o que se esperava deles. Ou seja, sabendo que o professor não investe muita confiança no aluno por considerá-lo pouco inteligente ou mesmo preguiçoso, ele age da forma esperada pelo professor: deixa de se esforçar na realização de uma tarefa ou mesmo deixa de fazê-la pelo fato de que sabe que, mesmo realizando bem uma tarefa ou esforçando-se para isso, não obterá retorno positivo do professor que não expressa qualquer expectativa em relação a ele.

Em relação à segunda, Bogaards chama a atenção para a maneira como o professor reage às manifestações dos alunos (BOGAARDS, 1991, p. 125). Para ele, “parece que os professores manifestam mais frequentemente sua satisfação pelos alunos que eles consideram fortes do que diante daqueles que consideram fracos” (*op cit.*, p. 125). De acordo com uma pesquisa experimental feita por Naiman *et al.*, os autores perceberam que “os professores têm

uma tendência a repetir com mais frequência as respostas dadas pelos alunos considerados bons do que aquelas fornecidas pelos alunos considerados fracos, acontecendo inclusive de os alunos considerados fracos não obterem um *feedback* da parte do professor após terem respondido a uma questão” (1978, *apud* BOGAARDS, 1991, p. 83). Sabemos que muitas vezes, preocupados com o conteúdo a ser trabalhado em aula, querendo realizar uma tarefa importante ou simplesmente pela preocupação em conseguir ensinar determinado conteúdo, os professores acabam não percebendo suas manifestações mais ou menos entusiastas. O interessante de refletir a respeito dessa maneira de agir em sala de aula é que, se, do contrário, os professores agirem de forma mais atenta, prestando atenção em suas condutas e emoções frente às manifestações dos alunos, poderão aproveitá-las de forma positiva, pois “as apreciações positivas, por sua força motivacional e encorajadora, funcionariam como incentivo aos alunos com mais dificuldades, levando-os a se sentirem mais confiantes para continuar seus esforços e avanços no uso da língua estrangeira” (BOGAARDS, 1991, p. 126).

Outro ponto que, mesmo não sendo abordado por Bogaards, vai ao encontro de suas reflexões é o momento dedicado às correções. Parte integrante do processo de aprendizagem, a correção é fundamental para que o aluno avance no seu percurso de aprendizagem, mas ela não pode ser o momento principal da aula, nem ocorrer a todo instante. As atividades de expressão oral, por exemplo, são importantes para que o aluno consiga expressar-se, expor seu ponto de vista, fazer uso da LE da forma mais espontânea possível. Esse, porém, não pode ser o momento escolhido pelo professor para a correção, pois pode acabar desencorajando os aprendentes a expressar-se em razão do medo de serem corrigidos a todo instante. Da mesma forma que as correções das produções escritas dos alunos devem servir para que a cada nova produção o aluno consiga dizer aquilo que deseja da forma mais adequada. É por isso que a correção dos textos devem apontar os erros de acordo com a etapa de desenvolvimento linguístico em que o aprendente se encontra e com os objetivos previstos para tal atividade de produção, e não retornar o texto corrigido ao aluno desvinculado desses critérios e repleto de marcações. O que precisa estar em destaque são os comentários do professor ao que foi dito pelo aluno, ao conteúdo do texto relativo ao propósito da produção, gerando uma verdadeira interação. Os erros relativos à forma de expressão devem ficar limitados à etapa de aprendizagem. As correções são importantes na medida em que fornecem o *feedback* ao aprendente, permitindo sua evolução, mas deve haver momentos dedicados especialmente a isso. Do contrário, servem mais para desestimular o aluno do que para ajudá-lo a avançar no seu percurso de aprendizagem.

Para que a aula de LE funcione como um quebra-cabeça, é importante que cada momento, como uma peça, ocorra na sua hora específica. Nesse quebra-cabeça há espaço para a concentração, mas também para a descontração; para as atividades individuais, em grupos; para o diálogo, que estimula o encorajamento, estimulando também a expressão dos medos e das dificuldades, estabelecendo, assim, a confiança; para a correção e, principalmente, para a afetividade, responsável pelo encaixe de todas as partes – peça fundamental do jogo.

Perraud (2006, p. 178), falando de diferentes modalidades avaliativas, cita dois tipos de avaliação: a somativa e a formativa. A primeira serve mais como forma de comparar os alunos num todo, mais quantitativa, fornece não mais que uma imagem restrita das competências dos alunos. A segunda é mais qualitativa e, por isso, a que nos interessa aqui; ela serve menos como forma de atribuir uma nota ao aluno, mas como base tanto para que o professor verifique o que conseguiu atingir com seus alunos, de forma que através dela ele possa adaptar seu material, sua didática e, assim, reajustar sua metodologia, quanto para o aprendiz, que terá a possibilidade de tomar consciência de suas lacunas e dificuldades.

Todas as questões trazidas até o momento, como a atmosfera da sala de aula, ações e atitudes do professor em relação aos aprendentes, tipos de correção, têm um papel muito importante nas reflexões acerca do trabalho realizado em aula, podendo inclusive, indicar um grande avanço na conduta do professor. Talvez mais importante do que os conteúdos, os exercícios e a clareza das explicações, estejam as relações estabelecidas entre os atores envolvidos, pois, como vimos, um olhar de reprovação, de descrença, pode muitas vezes acabar tolhendo os sujeitos e suprimindo a naturalidade da aula, mesmo daquela construída com os melhores materiais e suportes. Como explica Bogaards, reconhecendo e sabendo utilizar de forma positiva esse “mecanismo de previsões” (1991, p.127), conhecido como *self-fulfilling prophecy*, os professores poderiam trabalhá-los de forma consciente a fim de desafiar o aluno quanto às suas capacidades, possibilitando, inclusive, ao próprio professor, ser surpreendido de forma positiva por seus alunos. Além disso, mais importante ainda seriam os efeitos dessa postura para os alunos: desafiando e incentivando os aprendentes a ultrapassarem seus limites, o professor poderia acabar contribuindo para o aumento da auto-estima dos mesmos.

Como todas as relações humanas, as relações em sala de aula requerem atenção e dedicação. Através das considerações de Bogaards, instigamos a reflexão acerca de muitas questões que permeiam o ambiente da sala de aula. Refletindo sobre o caráter de exposição implicada em uma formação em LE, discutimos a importância do desenvolvimento de relações de proximidade e de confiança entre os colegas e entre estes e o professor para que o

aprendente sinta-se à vontade para falar de si e de sua realidade mais próxima. No entanto, para que esse clima de interação seja harmonioso, inspire confiança e acolhimento, as relações nutridas em sala de aula precisam ser afetivas, inspirar segurança, o que envolve, entre outros aspectos, uma determinada postura do professor. O professor, de sua parte, precisa estar atento a suas atitudes e ações, à maneira como reage às manifestações dos alunos, pois esses, são antes de tudo, sujeitos em busca de atenção e que podem se sentir fragilizados, desencorajados ou mesmo incapacitados quando percebem a descrença ou falta de confiança do professor para com eles. Reconhecendo e sabendo utilizar de forma positiva seus “preconceitos” (ou seja, a representação que faz do outro), suas descrenças em relação a certos alunos, os professores poderiam trabalhá-los de forma consciente a favor do aprendente, desafiando-o e incentivando-o a ultrapassar seus limites, investindo, conseqüentemente, em sua auto-estima. Por fim, mesmo sabendo da complexidade do trabalho em sala de aula, concluímos que para que uma aula seja harmoniosa, propiciando um ambiente acolhedor para que os aprendentes se envolvam e consigam construir seu aprendizado, é preciso que a aula funcione como um quebra-cabeça, em que cada peça ocupe o seu espaço no momento certo. Dessa forma, há espaço para tudo o que é fundamental em uma aula de LE: concentração, descontração, diálogo, expressão de ideias, correção, risos, etc. Contudo, essas partes somente chegarão a se completar como um todo se o ingrediente principal que der liga às peças for a afetividade.

### **3. TRAÇOS INDIVIDUAIS DA PERSONALIDADE DO APRENDIZ E APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

No capítulo anterior, analisamos de que forma a afetividade é tratada na concepção da pedagogia, escolhendo para isso alguns estudos de Paulo Feire e Perraudau. Trouxemos ainda a abordagem cooperativa para analisar de que forma ela pode contribuir para criar o sentimento de grupo e de cooperação na relação entre colegas para a aprendizagem na aula de línguas. Na última seção, vimos de que forma a afetividade é tratada na concepção da psicologia, trazendo alguns estudos de Bogaards acerca do comportamento do professor e sua influência para o ambiente de interação e de confiança entre professor e alunos e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem de LE. Neste capítulo, trataremos sobretudo dos traços individuais de personalidade do aprendente, como desinibição, timidez, desenvoltura, apreensão, entre outros, e suas influências no processo de aprendizado da LE.

#### **3.1 TRAÇOS DE PERSONALIDADE E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: QUANDO, COMO E POR QUE INTERVIR?**

O ensino-aprendizagem de uma LE não se limita apenas ao conhecimento e domínio de habilidades. Cada indivíduo assimila a LE de acordo com sua personalidade, suas experiências e, nesse processo, os conhecimentos e habilidades vão se desenvolvendo num encontro entre a língua e o indivíduo. Sendo assim, não podemos nos centrar unicamente nos aspectos cognitivos, mas devemos também considerar os aspectos físicos e afetivos, pois sabemos que nesse complexo processo de aprendizado, a emoção e a cognição caminham lado a lado.

Considerando que os traços pessoais dos falantes exercem influência no processo de aprendizagem da LE, podendo facilitá-la (no caso de um aluno mais falante, expressivo, sociável) ou dificultá-la (no caso de um aluno mais tímido, ansioso, nervoso), certos elementos relacionados à dinâmica e às relações estabelecidas em aula podem auxiliar a atenuá-los ou reforçá-los, contribuindo, por sua vez, para criar comportamentos facilitadores para esse tipo de aprendizagem. Não se pode perder de vista, nesse caso, que a aquisição linguística e o desenvolvimento de competências comunicativas fazem da comunicação/interação o *objeto* e o *meio* de tal aprendizagem.

Destacando o papel das relações estabelecidas em aula entre os colegas, buscamos verificar se é possível afirmar que quando essa relação é de camaradagem, de ajuda mútua, a



exposição pode se tornar menos apreensiva para os mais tímidos, equilibrando as manifestações destes em meio a seus colegas mais desinibidos. Sabemos que o medo de se expor e de ser julgado influencia diretamente a aprendizagem da LE, condicionando significativamente o comportamento do aprendente.

Em sua pesquisa, que destaca o trabalho do corpo e da voz no ensino-aprendizagem de uma LE, Silva e Reis (2016) explicam que o trabalho com o corpo pode ajudar o aprendente no acesso à LE, segundo dois pressupostos principais: seja porque, para interagir, é preciso do corpo (pois nenhuma aprendizagem se dá fora dele); seja porque, para interagir, é necessário que ele esteja em contato com o mundo (SILVA, REIS, 2016, p. 981). De acordo com este raciocínio, pode-se dizer que, para interagir e aprender, o sujeito precisa de um *corpo* e do *mundo* a sua volta, o que é confirmado pelo fato de que “o aprendizado só se encerra com a morte do corpo” do sujeito (*op cit.*, p.985).

Essa reflexão sobre o corpo e sua expressão podem contribuir para o ensino de LE na medida em que, por um lado, eles são reveladores do sentimento do aprendente diante da situação de aprendizagem em questão e, por outro, constituem o canal para a interação e a comunicação incontornável nesse tipo de ensino. Nesse sentido, Silva e Reis vão mais adiante: “no momento em que faltam palavras é que entra em jogo o trabalho da voz e do corpo, acompanhados do trabalho de escuta mútua, que juntos podem auxiliar no desbloqueio da expressão” (*op cit.*, p. 985). O trabalho do corpo e da voz – que, segundo eles propõem, pode ocorrer por meio do uso de técnicas teatrais, como oralização e encenação de um texto teatral – surge como possibilidade de ação frente aos desafios que se apresentam à aprendizagem da LE, como bloqueios e inibições diante da necessidade de se expressar em LE. Um trabalho centrado no corpo e na voz poderia auxiliar o aprendente a se comunicar em LE de maneira mais espontânea e real (*op cit.*, p. 989).

Esses desafios que se apresentam à aprendizagem da LE, em virtude da interação que a relação com a LE pode representar, oferece uma “tensão constante e complexa entre um eu e um outro” (*op cit.*, p. 983), um sentimento de estranheza e mal estar de ter de se colocar em um papel de experimentação e, por isso, de incertezas. Aragão, em sua pesquisa sobre o ensino de inglês, explica que:

há um sentimento de bloqueio limitador da ação, de extrema preocupação consigo mesmo e com a opinião alheia, acompanhado de um sentimento de observação julgadora contínua de que os demais presentes podem estar criticando sua conduta. Acompanha esse desconforto o medo de errar, medo de fazer perguntas, medo do que o outro pode estar pensando de você, o constrangimento, a vergonha e o retraimento interacional (ARAGÃO, 2005, p. 113).

Tais características que podem ser próprias à personalidade de determinados aprendentes, aliadas ao sentimento de ansiedade e mal estar de ter de se expor em uma sala de aula que exige interação, podem dificultar o envolvimento dos alunos com as atividades propostas, limitando, conseqüentemente, sua aprendizagem e a apropriação da LE, que é o objetivo final da formação.

Sette (2014), entendendo, assim como Paulo Freire, a relação entre professor e aluno como uma “relação amorosa”, explica a importância de estarmos atentos ao tipo de relação afetiva que construímos em sala de aula. Para ela, esse “amor pedagógico” pode instaurar um clima de confiança em sala de aula, pois o aluno percebe no professor uma fonte de afetividade, amparo e confiança, enxergando nele alguém que está ali para auxiliá-lo, alguém que realmente se importa com ele e com seu aprendizado. Essa presença reconfortante do professor poderia colaborar para amenizar sentimentos negativos que possam surgir na sala de aula, como insegurança, desconforto em se expor, medo de ser julgado, de cometer erros ou falhar. Além disso, uma relação pedagógica amorosa poderia colaborar também para a criação de um sentimento de grupo, de união, pois o colega deixa de ser visto como uma ameaça, como alguém que está ali para julgar, exercendo o papel de rival, e passa a ser um colega que faz parte de um grupo, onde todos partilham o mesmo espaço em razão de um objetivo comum: aprender.

Complementando as palavras de Sette (2014), entendemos que seja tarefa do professor estar atento ao que se passa em sua aula, aos sujeitos que têm diante de si, para que saiba contornar certas dificuldades, criar estratégias para obter a participação e o envolvimento de todos os alunos, e não apenas daqueles já predispostos a isso. Dito de outra maneira, entendemos que seja papel do professor também saber adaptar uma atividade em virtude de algum comportamento que possa impedir a realização da tarefa, não forçando, por exemplo, o aprendente a estar em exposição direta em todos os momentos ou acompanhando-o, também quanto a esse aspecto, a desenvolver gradativamente um sentimento de maior bem estar e conforto em sala de aula.

Acreditamos que por influenciarem diretamente o percurso de aprendizagem de línguas, essas estratégias deveriam fazer parte do planejamento didático do professor. Atividades baseadas na aprendizagem cooperativa são exemplos de tal planejamento, pois consideram o aspecto afetivo em seus princípios, como já comentado anteriormente. Levando em consideração o perfil dos alunos, o professor pode planejar uma atividade de grupo em que cada membro seria responsável por uma função. Um seria, por exemplo, o secretário; outro, o representante ou porta-voz do grupo; outro, o responsável pela coleta de informações

nos demais grupos, para o desenvolvimento da tarefa, e responsável por repassá-las aos membros do grupo, etc. Dessa forma, o professor poderia distribuir as funções aos membros do grupo de acordo com aquilo que cada um é capaz de cumprir e, ao mesmo tempo, com aquelas habilidades e competências que devem ser ainda desenvolvidas para a construção da autonomia, o desenvolvimento e um melhor aproveitamento do aprendente. Assim, um aluno muito falante, com boa apresentação oral ou que tenha dificuldade para se concentrar, ouvir o professor ou o colega, poderia, por exemplo, desenvolver a função de secretário, que o colocaria na posição de ter de ouvir o outro, concentrando-se sobretudo na recepção; um aluno mais tímido ou que tenha dificuldade de se expressar oralmente, poderia, então, ser o responsável pela coleta de informações, interagindo separadamente com seus pares e não diretamente com toda a classe. Em outra ocasião, em um momento em que os alunos já conhecem o procedimento, ou seja, já sabem o que esperar da tarefa, esse mesmo aluno poderia ser o representante ou porta-voz do grupo. Outra estratégia seria a atribuição de funções para alguns alunos em sala de aula. Por exemplo, alunos mais tímidos e/ou ansiosos poderiam exercer o papel de ajudante do professor (auxiliando-o a escrever no quadro, distribuir materiais, fazer a chamada, etc.); alunos com dificuldade de concentração, e mesmo alunos com muita dificuldade de escrita, poderiam responsabilizar-se pela ata do dia, na qual anotariam os conteúdos, as considerações mais importantes do dia, o que ficou estabelecido como tarefa para a próxima aula, entre outros; em dias de apresentação, alunos com essas mesmas dificuldades, poderiam ficar responsáveis por fazer o resumo escrito das apresentações dos colegas; pensando em alunos com mais dificuldade ou mesmo mais tímidos, uma outra possibilidade de tarefa seria, antes de começar a aula seguinte, fazer uma recapitulação oral para a turma do que foi trabalhado na última aula, tarefa que deverá ser explicada pelo professor previamente, garantindo que ele tenha segurança sobre o que vai se passar em aula. Há muitas outras possibilidades de tarefas que podem ser criadas pelo professor no sentido de desenvolver, sempre gradualmente, ou seja, por etapas, as potencialidades dos aprendentes e/ou de criar estratégias para que vençam suas dificuldades, qualquer que seja sua natureza. Como dito anteriormente, cabe ao professor saber adaptar as tarefas e atividades ao seu público e a suas necessidades, sendo estas últimas de diversas ordens, não apenas relativas a saberes linguísticos.

Essas dificuldades comportamentais podem ser identificadas de maneira bem precisa pelo professor. Sabemos, por exemplo, o quanto atividades centradas na escuta podem ser um desafio para alunos com dificuldade de concentração e que, para conseguir desenvolvê-las, é preciso contar com certas estratégias. Assim como compreendemos que atividades de

expressão oral podem ser motivo de angústia para alunos mais tímidos, devido ao grau de exposição exigido, em geral, para sua realização. É importante, assim, que, através das atividades propostas, esses alunos consigam aos poucos vencer suas barreiras, seja rompendo a resistência a uma escuta que ainda não pode ser totalmente compreendida, seja driblando a ansiedade da exposição, conseguindo, progressivamente, pedir ajuda ao colega, interagir com seu grupo, com o professor e, finalmente, com a turma.

Em outras palavras, entendemos que as características pessoais dos alunos não podem ser um impeditivo para que eles aprendam a LE. Ao contrário, devem colaborar para que o aprendente desenvolva ainda mais suas potencialidades. Ao longo de um ano/semestre/trimestre, os vários exercícios propostos poderão fazer com que os alunos passem a se sentir mais à vontade para se arrisquem a fazer uso da LE, assimilando-a à sua maneira. Nesse espaço, mais do que a aprendizagem de uma LE, as interações pessoais entre os alunos, de um lado, e entre o professor e os alunos, de outro, podem colaborar significativamente para os resultados dessa aprendizagem. É por isso que, antes de tudo, é necessário estabelecer um clima de afetividade e de confiança em sala de aula, a fim de garantir que o processo de aprendizagem seja prazeroso e, em última análise, aconteça de fato.

Entendemos, desse modo, que a preocupação do professor com os traços de personalidade dos aprendentes faz parte de seu dever, devendo estar prevista na organização e planejamento de suas aulas. Sabemos que, se o professor não colocar em prática certas estratégias de ensino, alguns alunos poderão não aprender, de maneira que o professor, conseqüentemente, não terá conseguido realizar o seu papel de ensinar.

Isso implica que o professor esteja atento a todos os alunos em sala de aula e não apenas aos que já têm facilidade ou predisposição a aprender. Alguns traços de personalidade, como a timidez, por exemplo, podem afetar a aprendizagem como uma deficiência (como a falta de massa muscular ou a coordenação motora para um esportista; a musicalidade para o músico ou o bailarino). Nesse sentido, o professor, como um fisioterapeuta, precisa propor exercícios (estratégias) para incentivar, reforçar, criar caminhos para os alunos desenvolverem, da melhor forma possível, suas potencialidades, esforçando-se para atenuar tudo aquilo que possa prejudicar o seu aprendizado.

Sabemos que o professor não muda por completo o aluno, e nem deve ser este seu objetivo, mas pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento e, no caso específico do professor de línguas, para seu amadurecimento enquanto ser de linguagem. Em uma aula de língua, uns falarão mais, outros menos, cada um a seu tempo. O que não podemos aceitar, e para tanto é preciso intervir visto ser essa uma de nossas funções como

professores de língua, é que os traços de personalidade do aluno o impeçam de aprender quando esse é seu desejo. É preciso que a LE expresse a personalidade do aprendente, de maneira que cada vez que o aluno produza em LE, essa língua expresse e represente um pouco de si.

### **3.2. FORTALECENDO A AUTO-ESTIMA E A CONFIANÇA DO ALUNO: ALGUNS EXEMPLOS DE ATIVIDADES**

Aragão (2005), em sua pesquisa que teve como objetivo refletir sobre a cognição, a emoção e a reflexão na sala de aula de ensino/aprendizagem de inglês, apresenta alguns exemplos de atividades e sucita algumas ideias de atividades que podem auxiliar os alunos a se darem conta e a trabalharem alguns estados afetivos que envolvem a exposição em LE.

Dentre essas atividades, ele cita as narrativas autobiográficas que, a seu ver, “entrelaçando a emoção e a razão no linguajar reflexivo” proporcionaria uma “transformação na maneira como a pessoa compreende a si própria e aos outros envolvidos na sua história” (ARAGÃO, 2005, p. 107). Refletir sobre sentimentos predominantes na sala de aula (como o medo de se expressar de forma incorreta ou hesitante na LE, o medo de ser julgado pelo professor e pelos colegas, entre outros sentimentos) poderia servir para que o aluno se conscientizasse e agisse coerentemente com seu “emocionar” (*op cit.*, p. 108). Ou seja, relembando e/ou revivendo e recontando o vivido, os alunos poderiam reavaliar as histórias antigas, partindo assim, para outras histórias com as quais desejam viver (TELLES, 2004, *apud*, ARAGÃO, 2005, p. 108). Ou ainda, como explica Aragão, a reflexão proporcionaria uma mudança na corporalidade e uma mudança na conduta (2005, p. 116).

Uma variante que poderia ser introduzida nessa atividade seria a leitura dos textos dos alunos entre eles. Dessa leitura, poderiam surgir comentários, sugestões, diálogos entre escritor e leitor, o que poderia trazer resultados positivos para a auto-estima dos alunos, para a sua relação com a LE, para a forma como lidam com as dificuldades de fazer uso dela, além de criar um sentimento de empatia e de grupo na turma.

Uma outra proposta de atividade que surge das reflexões trazidas por Aragão seria a criação de espaços de diálogo e de reflexão dentro da sala de aula. Esses espaços poderiam servir para que os aprendentes compartilhassem tanto seus sucessos como suas fragilidades, através do relato de experiências positivas, como estratégias para uma melhor aprendizagem da LE (dicas de sites, de músicas, de exercícios, entre outros), bem como negativas, relatando

sentimentos predominantes na sala de aula (como o medo de se expressar de forma incorreta ou hesitante na LE, o medo de ser julgado pelo professor e pelos colegas, entre outros).

Tais atividades, por mais simples que pareçam, podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor, de diálogo, no qual os alunos estarão expondo suas experiências, suas maiores dificuldades e enxergando-se a si próprios nos depoimentos dos colegas, o que, além de provar que existem saídas possíveis para reduzir os efeitos negativos da exposição que a prática da LE exige, evidencia que o percurso pode ser desafiador para muitos colegas, em momentos diferentes. Conversar sobre os desafios da aprendizagem da LE poderia contribuir para a criação de um sentimento de grupo, pois o fato de falar sobre os sentimentos, compartilhar experiências pessoais, faz da relação entre colegas uma relação mais próxima, certas vezes, até íntima. Muitas vezes, saber que o colega passa pela mesma situação, não se sente confiante para se expressar, também hesitando nesse espaço, poderia contribuir para que o aluno percebesse que ele não é diferente de seus colegas, não sendo o único a ter dúvidas e dificuldades, e tampouco o único a se sentir ameaçado nesse espaço de pressão social.

O diálogo pode representar um caminho para que os aprendentes percebam que as dificuldades também são compartilhadas pelos colegas, que a exposição em aula é difícil para muitos, que o medo de ser julgado não é exclusividade de ninguém. O colega passa a ser enxergado de forma mais humana, ambos têm a oportunidade de se compreender e o ambiente da sala de aula passa a ser menos ameaçador. A compreensão dessa realidade partilhada (de alegrias e medos) pode contribuir para que os aprendentes sejam menos autocríticos, assumindo, assim, posturas de autoconfiança em sala de aula.

Para que o ensino de LE seja proveitoso para o aluno e ele se sinta à vontade nesse ambiente, precisamos investir na construção de um ambiente acolhedor, afetivo, de confiança. Sabendo disso, não estamos negando que a ansiedade e a insegurança existam, que a apreensão comunicativa esteja presente, que as atividades de exposição causarão mais angústia para os que não gostam de se arriscar por esses terrenos. No entanto, o que queremos é trabalhar os estados afetivos dos alunos em nosso favor, de forma que o aluno se sinta mais à vontade para transitar confiante nesse processo. A LE deve expressar a personalidade do aprendente, colaborando para o aumento da sua auto-estima, um dos elementos essenciais para toda e qualquer aprendizagem ou, como diz Rajagopalan: “É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (2004, p. 70).

Neste capítulo, nosso objetivo foi refletir sobre como os traços de personalidade do aprendente, que se traduzem em sala de aula por comportamentos, marcados essencialmente

pelo corpo e pela voz – canais, nesse caso, para a comunicação e a interação –, podem influenciar o processo de aprendizagem e discutir, então, o que poderia ser feito para que eles fossem usados a favor do aprendente, contribuindo para seu crescimento pessoal e interpessoal, de forma que a LE seja também uma expressão de si. Vimos, dessa forma, algumas estratégias que o professor poderia mobilizar para amenizar certas dificuldades dos alunos (como dificuldade de escrita, de comunicação entre os colegas, entre outros) no sentido de criar ou favorecer o desenvolvimento de comportamentos facilitadores da aprendizagem da LE. Por fim, trouxemos exemplos de atividades (que podem passar pelo uso de técnicas teatrais, mas também com base na abordagem cooperativa e em outros expedientes, como a narrativa autobiográfica e as rodas de conversa) que servem como alternativa para que o aluno vivencie diferentes situações de comunicação, bem como partilhe experiências e sentimentos em relação à sua maneira de lidar com o uso e a exposição em LE, o que favoreceria a criação de um ambiente mais confortável. Esses modos de proceder colaboram, de um lado, para amenizar sentimentos negativos e, de outro, para promover a interação entre os aprendentes, o que, por fim, pode favorecer a aproximação entre os alunos e criar um sentimento de grupo na turma, transformando o espaço que pode inicialmente ser visto como ameaçador em um espaço mais propício para a aprendizagem.

## 4. QUESTÕES DE PESQUISA E ETAPAS METODOLÓGICAS

Após termos traçado um panorama da afetividade através da perspectiva da didática das línguas, da pedagogia e da psicologia, e tendo demonstrado que a dimensão afetiva, em todos os seus aspectos (entre professor e aprendente, entre aprendentes, entre aprendente e língua, entre aprendente e material didático, entre outros) participa do processo de toda e qualquer aprendizagem, partimos para a formulação de algumas questões que ainda não foram totalmente respondidas e que serão norteadoras da investigação que pretendemos realizar em sala de aula. Essas questões dizem respeito mais particularmente ao papel do educador na construção de um elo afetivo com o educando na situação de ensino-aprendizagem de LE.

### 4.1 QUESTÕES DE PESQUISA

1. Em que medida a relação de afetividade entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem de uma LE?
2. O que caracteriza um professor preocupado em criar vínculos afetivos em sala de aula de LE? Quais estratégias ele mobiliza para a criação de laços afetivos com os alunos?
3. Quais aspectos da aprendizagem de LE, considerando as competências gerais dos aprendentes de línguas levantados pelo QEER – *saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar e saber-aprender* (2001, p. 31) – esse vínculo tende a favorecer?

### 4.2 ETAPAS METODOLÓGICAS

Considerando-se a natureza de nosso objeto de pesquisa que diz respeito à relação entre atores sociais e a necessidade, portanto, de uma observação bastante próxima com o público a ser estudado, optaremos pela realização de uma pesquisa qualitativa. O principal objetivo desse tipo de pesquisa é “o contato intenso dentro de um ‘campo’ ou contexto da vida real” e “o principal foco da pesquisa é entender as formas como as pessoas agem e explicar suas ações” (GRAY, 2012, p. 137). Além disso, “sendo coletada em um contexto natural, da vida real”, poderemos “mostrar como e por que as coisas acontecem”, de forma que teremos acesso às “motivações, emoções e preconceitos das pessoas, bem como incidentes de cooperação e conflito interpessoal” (CHARMAZ, 1995 *apud* GRAY, 2012, p. 136-137).



Adotaremos um paradigma progressista – no qual os pesquisadores encontram-se necessariamente implicados no contexto de pesquisa, que, no nosso caso, é a sala de aula; enquanto participantes desse contexto, os pesquisadores estarão envolvidos em um diálogo reflexivo e autocrítico, imprimindo o seu ponto de vista na coleta e análise de dados – em virtude do que desejamos construir no contato com os participantes: “descrições autênticas sobre como eles constroem a realidade social” (GRAY, 2012, p. 136, 137). Além disso, longe de querer lançar conclusões sobre o universo da sala de aula, nosso objetivo é produzir um material consistente que, atribuindo rigorosidade científica a um objeto tão subjetivo quanto a afetividade, possa servir de fonte para os que se interessam pelo estudo dos fatores que influenciam a aprendizagem de um modo geral, e mais especificamente, o ensino de LE.

Quanto ao contexto de coleta de dados, a pesquisa será realizada em um colégio central de Porto Alegre<sup>10</sup>, que recebe alunos oriundos dos mais diversos bairros da cidade, principalmente dos bairros mais afastados do centro da capital.

A observação acontecerá em duas turmas de LE (francês), segundo Tagliante, com alunos “cativos”: uma no diurno e, outra, no turno da noite. Observaremos essas turmas com o intuito de verificar se há diferenças na conduta do(a) professor(a) relativa à preocupação com a criação do vínculo afetivo, visto que o público que se apresenta nesses dois turnos são bastante diversos. Normalmente, os alunos do período diurno são mais jovens, estão na idade correspondente ao ano escolar, desenvolvem menos atividades que os alunos do período noturno, e são, em sua maioria, apenas estudantes ou estudantes e estagiários, ao passo que, no período noturno, a realidade tende a ser bastante diferente. O público-alvo desse período é composto por alunos mais velhos ou, sendo ainda jovens, fora da idade correspondente ao ano escolar; são geralmente alunos que exercem diversas atividades diárias, principalmente profissionais, o que lhes exige uma carga horária de trabalho intensa. Nosso objetivo será observar qual a constante de relação do professor com os alunos (atento, disponível, severo, rigoroso, etc.), independentemente de sua maior ou menor simpatia ou afinidade por um determinado grupo ou por determinados alunos.

Nossa pesquisa adotará os seguintes procedimentos:

- realização de observações etnográficas, que serão registradas em um diário de campo; constando nessas observações tudo o que for julgado importante sobre o ambiente, as pessoas, comentários ouvidos, fatos presenciados, etc;

---

<sup>10</sup> ou em outra instituição pública, em que a disciplina de língua francesa é ofertada.

- notas de campo, que serão realizadas no mesmo dia e, sempre que possível, após o término de cada observação; essas notas terão como objetivo fazer uma breve síntese do que foi observado de realmente importante para a pesquisa;
- a aplicação de questionários<sup>11</sup> com os alunos e o(a) professor(a); esses questionários poderão servir de base para a escolha dos alunos a serem observados, seja em função de uma grande motivação ou grande falta de motivação pelo estudo da LE, seja em função de um traço de comportamento muito forte (ansiedade, timidez, agitação, vergonha, medo, etc.)
- e também a realização de entrevistas com o(a) professor(a) e com alunos selecionados.

O critério de escolha dos entrevistados será a *amostragem por intensidade*, que “procura casos ricos em informações”, mas também por meio da *amostragem por casos desviantes*, que “seleciona nos dois extremos”, alunos muito e pouco participativos, tentando “identificar fatores que influenciam essas predisposições” (GRAY, 2012, p. 149).

A confiabilidade da pesquisa será garantida pela triangulação de dados, mais especificamente, pela triangulação no tempo, através da observação das turmas no início, meio e fim do ano letivo. Nosso objetivo será observar a evolução da competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) dos alunos escolhidos, tendo como ponto de partida as anotações realizadas no diário de pesquisa e nas notas de observação, bem como nos questionários preenchidos pelos alunos no início do ano letivo. O principal aspecto a ser investigado nesse momento será descobrir se as relações afetivas entre professor-aluno foram capazes de alterar, de alguma forma, algum(ns) traço(s) de personalidade dos alunos observados; ou seja, descobrir se a relação em questão terá conseguido, mesmo que minimamente, contribuir com e/ou amenizar efeitos de traços que impediam ou dificultavam a aprendizagem e/ou a performance dos alunos em LE; e, além disso, verificar se tal ou tais alterações contribuíram para uma mudança na imagem que os educandos tinham de si próprios.

Outro fator que visa garantir confiabilidade à pesquisa é o uso de um quadro adaptado de FLINT<sup>12</sup> (com base em Moskovits et al. 1973:28-29 *apud* BOOGARDS, 1991, p.128) com critérios específicos de observação, tais como:

- da intervenção do professor: postura interpessoal, gestual, posicionamento na sala de aula, postura didático-pedagógica, entre outros;

---

<sup>11</sup> Ver Anexos A e B.

<sup>12</sup> Ver Anexo C.

- e da intervenção do aluno: postura de aprendizagem, postura interpessoal e postura verbal.

Nosso objetivo é que, ao final do trabalho de observação em sala de aula e, após a análise dos dados da pesquisa, possamos identificar objetivamente, por um lado, as ações e atitudes do professor que colaboram para amenizar certos traços de personalidade dos aprendentes que prejudicam ou impedem a aprendizagem e uso da LE, bem como aquelas que favorecem a criação de uma atmosfera acolhedora em aula; e, por outro, certas ações, posturas e atitudes do professor que, ao contrário, tendem a aumentar a baixa-estima dos alunos, bem como a imagem negativa que nutrem por si (como incapazes, fracos ou menos importantes). A partir de então, poderemos pensar em alternativas para que o resultado dessa pesquisa tenha maior alcance servindo, por exemplo, como base para a formação de professores, que poderão integrar ao seu aprendizado a reflexão sobre a influência da afetividade para a aprendizagem de LE.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que a afetividade é tão importante quanto os aspectos cognitivo, estrutural, social, didático, entre outros, no processo de aprendizagem de um modo geral e, mais especificamente, da LE, buscamos fazer um percurso que retomasse pressupostos e estudos referentes ao papel dos afetos nesse processo, sobretudo no que tange à relação entre aprendente e professor em um contexto de ensino-aprendizagem. Para discutir sua influência na aprendizagem da LE que, mesmo sendo tão importante, é tão pouco discutida e valorizada no ensino de línguas, traçamos um panorama da concepção de afetividade e do lugar reservado aos afetos nas perspectivas da didática das línguas, da pedagogia e da psicologia. Nosso objetivo foi fazer uma revisão bibliográfica sobre como o aspecto afetivo é tratado por elas, além de trazer algumas contribuições dessas áreas para o ensino-aprendizagem de LE.

Iniciamos nosso percurso pelo ensino de línguas que, sobretudo a partir das contribuições trazidas pelos estudos da abordagem comunicativa, considera o aprendente alguém capaz de se comunicar desde o início de sua aprendizagem. Tal perspectiva significa na prática que, a capacidade do aprendente de se comunicar não depende de nenhum outro expediente além do seu desejo de se comunicar. Se em outras abordagens acreditava-se que a comunicação dependia da assimilação prévia de conteúdos ou mesmo, depois de muita prática, que se adquiria pela repetição, atualmente, entende-se que o aprendente “aprende a se comunicar comunicando-se” (CUQ, 2003, p. 24). O resultado dessa mudança de concepção, entre outras tantas, coloca o aprendente em uma situação mais ativa no processo de aprendizagem, uma vez que ele deve “aprender a aprender”, desenvolvendo sua autonomia no processo de aquisição.

Tratando de categorias de aprendentes, trouxemos o exemplo do “escolar cativo”, que estuda a língua na escola ou em um curso de línguas e que opta por ela em razão do desejo da família que é, muitas vezes, quem escolhe a LE a ser estudada ou que fica submetido à oferta da escola; e o exemplo do adulto, que busca aprender uma LE por opção própria ou por necessidade. No caso do público adulto, vimos ainda há três categorias, dentre elas, os que decidem estudá-la por razões de ordem pessoal (enriquecimento cultural, viagens, etc.), os que escolhem a LE por razões de ordem profissional (para conseguir um emprego ou uma promoção, entre outros) e, no terceiro caso, os imigrantes, que escolhem a LE por necessidade (para aprender a língua do país para o qual desejam imigrar, ou por se sentirem obrigados a aprender a língua falada no país em que estão refugiados).

Vimos que, em meio escolar, as relações entre professor e alunos, e entre os próprios alunos, desempenham um papel fundamental nesse processo, sendo o contato com os colegas, as relações e o ambiente da sala de aula fatores essenciais que levam o aluno a querer aprender uma LE. Nesse caso, o que atrai principalmente o aluno para a aula de LE é o contato com os colegas, as conversas, as trocas de experiência, mas também o ambiente da sala de aula e “a relação pedagógica e afetiva que se instaura entre professor e alunos que desempenha um papel determinante no sucesso ou na rejeição desta aprendizagem” (TAGLIANTE, 2006, p. 47).

Quanto ao público adulto, vimos que quando o ambiente da sala de aula é constituído por relações de camaradagem e de confiança, esse ambiente pode colaborar ainda mais para motivá-lo, reforçando sua motivação para o estudo da LE, tornando-a, na verdade, ainda mais pessoal. Essa motivação que vem do ambiente da sala de aula anima-o a continuar seus estudos em momentos de dificuldade (de aprendizagem ou devido ao cansaço, ao estresse, entre outros) que fazem parte do processo de aprendizagem da LE.

Com o QECR, referência no ensino de línguas na Europa e na América Latina, reafirmamos a importância de valorizar não só os recursos cognitivos, mas também os afetivos e volitivos, além do conjunto de capacidades do indivíduo. Considerando essas diferentes capacidades, tratamos em especial da competência existencial, que se refere às características individuais, traços de personalidade e atitudes dos aprendentes. Parte integrante das competências gerais individuais e, por isso, parte integrante das capacidades do indivíduo, esses traços devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem da LE por parte do formador.

Os estudos pedagógicos ajudam a aprofundar a reflexão, lembrando, entre outros aspectos, do caráter de humanidade investido na tarefa de educar, motivo pelo qual se torna impossível desconsiderar desse processo os sentimentos e as emoções.

Para Paulo Freire, a relação estabelecida entre professor e educando remete sempre à alegria, a querer bem ao educando, atenção que se constitui de forma dedicada e amorosa. Dessa forma, o professor, longe de estabelecer com o educando uma experiência “fria e sem alma”, é convidado a demonstrar sua afeição para com o educando sem que isso represente menor rigorosidade em sua prática educativa. Ele explica que educar exige aproximação, diálogo e atenção, o que tem como base a construção de um elo necessariamente afetivo.

Já, Perraudeau, partindo da definição do termo aprendizagem, nos explica que ela é um processo que se constrói pela união de fatores internos (não-visíveis), relacionados à cognição e aos sentimentos, e por fatores externos (visíveis), passando pelo comportamento

do aluno, observável pela expressão do corpo e da voz. Explica ainda que, na sala de aula, a relação ensino-aprendizagem é construída de duas formas. De um lado, pela escolha do modelo pedagógico que o professor opta por seguir. De outro, pela combinação de certas condições interdependentes, que ele chama de polos e, nos quais atuam também os fatores afetivos: o polo individual, que trata do aluno, sendo constituído pelo componente cognitivo, conativo e afetivo; o polo social, que se refere aos grupos e estruturas dos quais o sujeito participa; e, por fim, o polo contextual, ligado à natureza particular de uma aula.

Uma das maiores contribuições de Perraudeau para as didáticas em geral, e para a didática da LE, em especial, é a importância que ele atribui à postura do professor e à forma como ele age em sala de aula. O educador explica que, quando o professor se mostra disponível e interessado, o aluno se sente mais motivado a se expor em aula. Essa postura atenta repercute nos três polos: nos polos social e contextual mais direta e visivelmente, pois estão relacionados ao ambiente de aula e às relações interpessoais estabelecidas em aula, bem como à dinâmica da aula; e no polo individual indiretamente, na medida em que ele pode despertar no aluno a vontade de estar em aula, de querer participar, de querer aprender, entre outros. Sabemos que um ambiente acolhedor contribui para uma sensação de amparo e de confiança, fazendo com que os aprendentes tenham mais vontade ou, menos dificuldade de se expressarem em LE. Esse ambiente de segurança gera uma sensação de “sentir-se bem nesse lugar”, tão importante para a aula de LE, devido ao caráter de interação e de comunicação que a LE exige, que depende sempre, em primeiro lugar, do contato com o outro e, no caso da LE, da verbalização do que pensamos ou gostaríamos de dizer.

Outro estudioso que trata da importância das atitudes e da postura do professor para a atmosfera da sala de aula é Bogaards. Para o autor, diferentemente de outras disciplinas, a LE traz relações externas da vida do aprendente para dentro da sala de aula. Esse caráter de intimidade envolvido na comunicação com o outro é o motivo pelo qual o clima e a natureza das relações em sala de aula são tão importantes: é preciso ter confiança e disposição para falar de si e de sua vida. Dentre as várias contribuições de Bogaards, está sua observação de que o aluno é, na maioria das vezes, alguém em busca de atenção, o que é fundamental para o sucesso da relação professor-aluno. Atento a essa “carência afetiva”, a conduta do professor ganha uma dimensão ainda maior. É preciso que ele se dê conta de algumas de suas atitudes, dentre elas, a demonstração de interesse ou predisposição para com certos alunos, e a desvalorização da palavra e/ou da atitude de outros, em muitos momentos; o preconceito ou desaprovação para com alguns alunos, entre muitos outros sentimentos que o professor deixa transparecer, sem que se dê conta, influenciam e muitas vezes condicionam o comportamento

dos alunos em aula. A atenção à postura do professor, por mais trivial que pareça, pode servir para operar mudanças significativas no ambiente da sala de aula. Isso porque, agindo de forma consciente diante de preconceitos e predisposições, o professor poderá usá-los de forma positiva (por exemplo, incentivando um aluno mais calado ou com dificuldade de compreensão, que tenta contribuir com a aula, mesmo que sua resposta não seja a mais correta, entre outros exemplos). Em muitos casos, mais importante do que o conteúdo e a clareza das explicações é a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula, pois são essas relações – que deveriam passar pelo apoio, pela escuta – que podem encorajar o aluno a se arriscar no “terreno instável” da LE.

Reconhecendo-se valorizados e acolhidos, os alunos tornam-se mais seguros para transitar nos caminhos desconhecidos da LE que, se de um lado encorajam pela novidade e descoberta, de outro, muitas vezes intimidam, em razão da insegurança, da possibilidade do erro, das dúvidas e, às vezes, das incompreensões.

Tratando da abordagem cooperativa (LAVERGNE, 2016; BAUDRIT, 2005), centrada na relação estabelecida entre os alunos, avançamos acerca de estratégias didáticas que favorecem a cooperação em sala de aula. Nessa abordagem, o professor assume uma nova posição: ele recua para que os alunos assumam uma posição de maior protagonismo. Como vimos, trata-se de uma abordagem que privilegia o trabalho estruturado em grupo, cuja formação se dá sempre de forma heterogênea, o que demonstra uma grande preocupação em se ensinar, sobretudo, o trabalho em grupo. Essa nova estruturação, diferentemente daquela em que os grupos são formados a partir de sua proximidade e/ou afinidade, estimula o aluno a trabalhar com colegas com os quais não têm contato, incentivado assim, a conviver, a respeitar e a aceitar a diferença. A atribuição de funções dentro dos grupos passa a ser feita de forma sistematizada, sendo que, a cada nova atividade, os participantes desempenhem diferentes funções, desenvolvendo e/ou aprimorando certas competências. Outro ponto positivo dessa abordagem é que o seu princípio norteador, a interdependência positiva, estimula a responsabilidade dos alunos, visto que o grupo só conclui sua tarefa se todos do grupo tiverem realizado efetivamente sua função. Muitos parecem ser, assim, os benefícios dessa abordagem, entre esses: maior autonomia e protagonismo dos alunos em aula, tornando-se bem menos dependentes do professor; maior responsabilidade por sua aprendizagem; melhoria das relações interpessoais em aula, incluindo todos os alunos, desde os mais tímidos ou retraídos (que passam a se sentir capazes de enriquecer sua atuação, descobrindo na prática a possibilidade de assumir uma posição de maior protagonismo e de maior contato com o colega e a classe) até os mais falantes, autoritários, entre outras personalidades que ocupam

mais espaço na aula (que aprendem a ser mais pacientes, na medida em que dependem da ação do colega para o desenvolvimento de sua ação, desenvolvem a capacidade de escuta ou mesmo de não protagonismo, deixando para outrem a função que geralmente desempenham). O resultado desse “aprender a trabalhar com o outro”, gera o fortalecimento da dimensão relacional no contexto de aprendizagem, pois proporciona um clima de maior parceria e confiança, fazendo com que os alunos se sintam mais à vontade para se arriscar nesse espaço que se torna convidativo à aprendizagem e, sobretudo, à interação e tudo o que ela envolve: a experimentação, o risco, o medo do erro, aspectos que, como já discutido, são muito mais fortes no aprendizado da LE do que em outras disciplinas devido à necessidade de interação e de comunicação.

Além das características do ambiente de sala de aula, discutimos igualmente os traços de personalidade dos aprendentes – tratado pelo QEER como competência existencial –, que têm uma influência direta no processo de aprendizagem da LE, podendo facilitá-la (no caso de um aluno mais desinibido) ou dificultá-la (no caso de um aluno mais tímido ou introspectivo). Buscamos, nesse sentido, refletir sobre certos elementos relacionados à dinâmica e às relações estabelecidas em aula para ajudar a atenuá-los ou reforçá-los com o intuito de criar comportamentos facilitadores desse tipo de aprendizagem. Vimos, a partir das reflexões de Aragão, que esses traços precisam ser levados em conta pelo professor previamente, ou seja, em seu planejamento. Dessa forma, passando a considerá-los, o professor deveria prever exercícios e dinâmicas diferenciados a fim de abranger as mais diversas personalidades, e tornando as atividades propostas ao alcance de todos.

Trazendo termos como *estranheza e mal estar, sensação de estar sendo julgado e criticado*, discutimos de que forma esses sentimentos contribuem para um retraimento interacional dos alunos. Vimos que, no momento em que a timidez, a apreensão ou o medo entram em cena, um trabalho com o corpo e a voz poderia auxiliar o aprendente, servindo de canal para a interação e a comunicação em LE, além daqueles já propostos pela abordagem cooperativa, que também tendem a repercutir em mudanças comportamentais.

Considerando todos esses sentimentos que entram em jogo diante da exposição, aliados ainda à personalidade de determinados aprendentes, discutimos a importância de estarmos atentos ao tipo de relação afetiva construída entre professor e aluno em sala de aula. Usando a expressão “relação amorosa” para tratar dessa relação, Sette (2014), explica que tal relação poderia contribuir para criar um clima de confiança na sala de aula, pois o professor passa a ser visto como fonte de afetividade e segurança; o colega, por sua vez, deixa de ser



visto como uma ameaça, como um concorrente, mas como alguém que partilha esse espaço pela mesma razão: aprender.

Após termos realizado esse panorama teórico, formulamos nossas questões de pesquisa e desenhamos os procedimentos metodológicos para a realização de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é “o contato intenso dentro de um ‘campo’ ou contexto da vida real” e “o principal foco da pesquisa é entender as formas como as pessoas agem e explicar suas ações” (GRAY, 2012, p. 137). Interessa-nos investigar em que medida a relação de afetividade (definida anteriormente) entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem de uma LE; o que caracteriza um professor preocupado em criar vínculos afetivos em sala de aula de LE, bem como as estratégias mobilizadas por ele para a criação de laços afetivos com os alunos; e além disso, descobrir quais aspectos da aprendizagem de LE, para além da competência existencial (saber-ser e saber-estar), esse vínculo tende a favorecer.

Para tanto, montamos dois quadros que servirão de suporte para a observação de alguns aspectos referentes ao comportamento do professor e dos alunos em sala de aula. Propusemos também dois questionários – um destinado ao professor, e outro aos alunos –, tratando de aspectos como comportamento, ponto de vista, aspectos da aula de LE, etc., que complementarão os dados levantados pelas observações para a realização de nossa análise das relações estabelecidas entre professor e alunos.

Nosso objetivo com este trabalho, que inicia como uma introdução ao tema, e sobretudo com o resultado desta pesquisa futura, é que ele sirva para a formação do professor de línguas, servindo de mote para que essa temática seja discutida e problematizada. Na prática, pretendemos elaborar exercícios e criar diferentes situações de aprendizagem, que confrontem o professor com diversos comportamentos e situações, de forma que eles possam refletir sobre temas como traços de personalidade do aprendente, ambiente/clima de sala de aula, postura do professor, planejamento, entre outros. Desejamos que esse material auxilie o professor de LE a considerar esses traços de personalidade dos alunos no ensino de LE, senão considerando-os em seu planejamento, ao menos estando atento a eles. Além disso, alguns desses exercícios terão como objetivo conscientizar os professores quanto à sua postura em sala de aula, através de atividades de conscientização que envolvam corpo e voz, de forma que elas possibilitem o desenvolvimento de um autoconhecimento de sua maneira de agir neste lugar (na posição do sujeito professor). Nesse sentido, buscamos possibilitar a reflexão sobre sua maneira de agir em sala de aula, a fim de repensar a sua prática e, finalmente, aprimorá-la.

## 6. ANEXOS

### ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Instituto de Letras**

**Daniela Paulina Führ**

#### **As aulas de língua estrangeira e as relações interpessoais da perspectiva do aluno**

Você está sendo convidado a responder um questionário a fim de contribuir para uma pesquisa que tem por objetivo investigar as relações que se estabelecem em sala de aula de língua estrangeira entre professor-aluno. Os dados pessoais solicitados são para organização do pesquisador e serão inteiramente omitidos em qualquer documento em que essa pesquisa venha a ser divulgada. Através dela, pretendemos avaliar alguns fatores que podem contribuir para o sucesso da aprendizagem da língua estrangeira.

#### **Dados pessoais**

Gênero: F ( )      M ( )      Outro ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### **Questionário**

1. Você gosta das aulas de língua estrangeira? Por quê?

---

---

---

2. Como é a sua relação com os colegas (de disputa, coleguismo, distanciada, etc.)?

---

---

---

3. Como você se sente quando precisa falar em aula (em francês, em inglês)?

---

---

---

4. Você se incomoda de “errar” diante dos colegas? Se sim, o que mais lhe incomoda?

---

---

---

5. Quando você tem dúvidas sobre a matéria ou sobre o que o professor disse, o que faz?

---

---

---

6. Como é a sua relação com o professor (distanciada, amistosa, afetuosa)?

---

---

---

7. O que você mais gosta no professor?

---

---

---

8. O que você menos gosta no professor?

---

---

---

9. Você se sente valorizado pelo professor (quando você fala, quando expõe sua opinião)?

---

---

---

10. Defina seu professor em uma palavra.

---

Observações:

---

---

---

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR****Universidade Federal do Rio Grande do Sul****Instituto de Letras****Daniela Paulina Führ****As aulas de língua estrangeira e as relações interpessoais da perspectiva do professor**

Você está sendo convidado a responder um questionário a fim de contribuir para uma pesquisa que tem por objetivo investigar as relações que se estabelecem em sala de aula de língua estrangeira entre professor-aluno. Os dados pessoais solicitados são para organização do pesquisador e serão inteiramente omitidos em qualquer documento em que essa pesquisa venha a ser divulgada. Através dela, pretendemos avaliar alguns fatores que podem contribuir para o sucesso da aprendizagem da língua estrangeira

**Dados pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Aulas ministradas: \_\_\_\_\_

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

**Questionário:**

1. O que você considera mais importante na relação com o aluno?

---

---

---

2. Como é a sua relação com os alunos?

---

---

---

3. Que tipo de comportamento você busca estimular em sala de aula?

---

---

---

4. O que você busca reprimir em sala de aula?

---

---

---

5. Você costuma interferir na relação dos alunos entre si? Se sim, com que objetivo?

---

---

---

6. O que lhe dá satisfação na relação com os alunos?

---

---

---

7. Qual a sua maior dificuldade com a turma?

---

---

---

8. Para você, o que é uma boa aula?

---

---

---

Observações:

---

---

---

## ANEXO C – QUADRO ADAPTADO DE FLINT

**Observações em sala de aula**

Nas observações participantes, o que será observado:

	<b>INTERVENÇÃO DO PROFESSOR</b>	1	2	3
Postura interpessoal	Encoraja; estimula; faz elogios; tenta reforçar a auto-estima dos alunos; é positivo e descontraído, etc.			
	Critica o comportamento; fala em tom enérgico; exalta-se; perde a paciência; usa de ironia; etc.			
	Tem gestos afetuosos; preocupa-se em estabelecer um clima de confiança;			
	Mantém distanciamento; não se importa com os alunos, com suas dúvidas ou dificuldades; deixa os alunos conversarem mesmo quando atrapalham os demais; é alheio ao grupo, etc.			
Gestual	Sorri para os alunos; ri junto com os alunos; busca o olhar dos alunos; tem contato físico (encostar no ombro, por exemplo, como um sinal de afeto); etc.			
Posicionamento na sala de aula	Tenta, quando possível, posicionar os alunos em círculo/semi-círculo; busca sentar-se no mesmo nível dos alunos em certos momentos, saindo da posição de centro e/ou de elevação; etc.			
Postura didática - pedagógica	Valoriza a participação dando continuidade às ou retomando as falas, aproveitando as dúvidas; etc.			
	Lança questões, questionamentos; incentiva o pensamento crítico; etc.			
	Procura responder às questões lançadas pelos alunos; satisfazer um pedido, etc.			
	Corrige sem criticar; repete as explicações; busca exemplos diferentes; busca saber se é compreendido por todos; etc.			
	Guia as atividades delegando tarefas; propõe atividades diferenciadas e envolventes; utiliza material autêntico; utiliza diferentes suportes;			
Postura Verbal	Recorre à língua materna com frequência.			
	Recorre à língua materna para amenizar uma extrema ansiedade no aluno.			
	Nega-se a utilizar a língua materna.			
	Utiliza de outros expedientes para			

	compensar a falta de compreensão verbal (mímicas, gestos, etc).			
Distribuição da atenção	Ocupa-se prioritariamente dos alunos com mais dificuldade.			
	Ocupa-se prioritariamente dos alunos que se mostram mais interessados e/ou mais desenvoltos, ignorando os demais.			
	Distribui a atenção de maneira equilibrada entre os alunos, dando atenção àqueles que o solicitam e aproximando-se daqueles mais retraídos.			

Quadro adaptado de FLINT (segundo Moskovits & al. 1973:28-29 apud BOOGARDS, 1991, p.128)

### Observações em sala de aula

Nas observações participantes, o que será observado:

	<b>INTERVENÇÃO DO ALUNO</b>	1	2	3
Postura de aprendizagem	É colaborativo com o professor; envolve-se nas atividades propostas; etc.			
	Não se envolve com as atividades propostas; não demonstra iniciativa, etc.			
	Age por iniciativa própria; expõe suas ideias; questiona o professor; etc.			
	Retrai-se quando é corrigido/quando não compreende; irrita-se quando é corrigido/quando não compreende; etc.			
Postura interpessoal	É colaborativo com os colegas, oferecendo ajuda ou explicando aos colegas quando julga necessário ou quando é solicitado.			
	Silêncio; risos; apatia; etc.			
	É desrespeitoso com o professor e com os colegas; é agressivo; etc.			
Postura verbal	Recorre à língua materna.			
	Esforça-se para expressar-se na língua estrangeira.			

Quadro adaptado de FLINT (segundo Moskovits & al. 1973:28-29 apud BOOGARDS, 1991, p.128)

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. 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, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000200005>>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <[http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_304.pdf](http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf)>. Acesso em: 2 de fev. 2016. 2655p.

BAUDRID, Alain. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre, 2005. 121 p.

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In : FAGGION BERGMANN Juliana Cristina. *Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : Entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Etude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil*. Université Lyon 2, 2009. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/2.0/fr/>>. Acesso em: 17 de agos. 2016.

BOGAARDS, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Éditions Didier, 1991, 252 p.

CASTRO, Edna. Prefácio. In : FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143 p.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

DA EUROPA, Conselho. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : Edições ASA, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143 p.

GRAY, David E. Desenho de pesquisa: métodos qualitativos. In: *Pesquisa no Mundo Real. Tradução de Roberto Cataldo Costa*. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

LAVERGNE, Nicole. L'apprentissage coopératif. *Québec français*, n° 103, p. 26 – 29, 1996. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/58556ac>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

PERRAUDEAU, Michel. *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. In.: *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética. Língua estrangeira e auto-estima*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 77p.



SETTE, Maria de Lourdes Duarte. Sobre a natureza da relação pedagógica. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 12, nº 1, jan/abr, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.12>>. Acesso em: 17 de jun. 2016. 113p.

SILVA, Eduardo Dias da; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Corpo e voz como mediadores na apropriação da oralidade em língua estrangeira. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, nº 3, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32578>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006. 199 p.